

VIII CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA

EDUCACION
Y
SOCIEDAD PLURAL
I



SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA
SANTIAGO DE COMPOSTELA, 1984

EDUCACION Y SOCIEDAD PLURAL I



**CURSOS Y CONGRESOS
DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO**

35



VIII CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA

EDUCACION
Y
SOCIEDAD PLURAL
I

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO
SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA
SANTIAGO DE COMPOSTELA, 1984



© Universidad de
Santiago de Compostela

IMPRESION: IMPRENTA UNIVERSITARIA

Campus Universitario
Pabellón de Servicios

EDITA: SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA
Y SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO

Depósito Legal: C-726-84

ISBN: 84-7191-336-4



Este volumen ha sido editado con la
colaboración del *Secretariado de Publi-
caciones* de la Universidad de Santiago.



COMITE DE HONOR

Presidencia: Su Majestad la Reina D^a Sofía

Excmo. Sr. Presidente de la Xunta de Galicia
Excmo. Sr. Ministro de Educación y Ciencia
Excmo. Sr. Ministro de Trabajo
Excmo. Sr. Ministro de Cultura
Excmo. Sr. Presidente del Parlamento de Galicia
Excmo. Sr. Delegado del Gobierno en Galicia
Excmo. y Magfco. Sr. Rector de la Universidad de Santiago de Compostela
Ilmo. Sr. Alcalde de Santiago de Compostela
Excm. Sra. Secretaria de Estado de Universidades e Investigación
Excmo. Sr. Conselleiro de Educación y Cultura
Excmo. Sr. Conselleiro de Turismo, Juventud y Deportes
Ilmo. Sr. Subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia
Ilmo. Sr. Presidente de la Diputación Provincial de La Coruña
Ilmo. Sr. Secretario General Técnico del Ministerio de Educación y Ciencia
Ilmo. Sr. Director General de Enseñanza Universitaria
Ilmo. Sr. Director General de Política Científica
Ilmo. Sr. Director General de Educación Básica
Ilmo. Sr. Director General de Personal
Ilmo. Sr. Director General del Instituto Español de Emigración
Ilmo. Sr. Director General de Educación Básica de la Consellería de Educación y Cultura de la Xunta de Galicia
Ilmo. Sr. Director General de Enseñanzas Medias de la Consellería de Educación y Cultura de la Xunta de Galicia
Ilmo. Sr. Director General de Política Lingüística de la Consellería de Educación y Cultura de la Xunta de Galicia
Ilmo. Sr. Director General de Universidades de la Consellería de Educación y Cultura de la Xunta de Galicia
Ilmo. Sr. Director General de Cultura de la Consellería de Educación y Cultura de la Xunta de Galicia
Ilmo. Sr. Director General de Emigración de la Xunta de Galicia
Ilmo. Sr. Inspector General de Educación Básica del Estado
Ilmo. Sr. Inspector General de Bachillerato del Estado
Ilmo. Sr. Decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela
Ilmo. Sr. Decano de la Facultad de Farmacia de la Universidad de Santiago de Compostela
Ilmo. Sr. Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Santiago de Compostela
Ilmo. Sr. Decano de la Facultad de Química de la Universidad de Santiago de Compostela
Ilmo. Sr. Decano de la Facultad de Matemáticas de la Universidad de Santiago de Compostela
Ilmo. Sr. Director del ICE de la Universidad de Santiago
Excmo. y Rvdmo. Arzobispo de Santiago de Compostela
Excm. Sra. Presidenta de la Fundación Pedro Barrié de la Maza
Sr. Presidente de la Caja de Ahorros de Galicia



COMITE DIRECTIVO:

Presidente: Ilmo. Sr. D. Arturo de la Orden Hoz
Vicepresidente primero: D. Gonzalo Gómez Dacal
Vicepresidente segundo: D. Juan Manuel Moreno García
Secretario: D. Antonio Bernat Montesinos
Vicesecretario: D. Anastasio Martínez Navarro.
Tesorera: D^a María Alcoba Leza
Vocales: D. José Antonio Ibáñez-Martín y Mellado
D. Angel Lázaro Martínez
D. Pedro Municio Fernández
D. Aquilino Polaino Lorente
D. Julio Ruiz Berrio
D. José Manuel Touriñán López
D^a Concepción Vidorreta García

COMITE ORGANIZADOR:

Presidente: D. Gonzalo Gómez Dacal, *Vicepresidente de la S.E.P.*
Secretario: D. Antonio Bernat Montesinos
Vicesecretario: D. Anastasio Martínez Navarro
Vocales: D. José Manuel Touriñán
D^a María Alcoba Leza
D. Juan Navarro Higuera
D. José Rodríguez Couso
D. Angel Lázaro Martínez
D. Gonzalo Vázquez Gómez, *Presidente del Comité Asesor Científico*

COMITE LOCAL:

Presidente: D. José Manuel Touriñán López *Presidente de la A.T.G. de la S.E.P.*
Vocales: D^a Juana Castro Sacido
D. José María Díaz Rábago Pérez
D^a Dolores Losada Alvarez
D. Victorino Palacios Sáenz de Urturi
D. Agustín Requejo Osorio
D. Francisco Javier Tejedor Tejedor
Secretario: D. Vicente Peña Saavedra



INTRODUCCION

PLURALISMO SOCIAL Y OPCIONALIDAD EDUCATIVA

El pensamiento sobre educación en cada momento histórico no puede sustraerse a la influencia moduladora de las mismas fuerzas sociales que configuran la realidad educativa y su desarrollo institucional. El contexto cultural, político y económico en interacción con las expectativas sociales condiciona no sólo el tipo de escuela de una comunidad, y las decisiones político-educativas concomitantes, sino también la reflexión pedagógica sobre ambas realidades.

La situación española actual constituye un ejemplo claramente confirmatorio de la tesis apuntada. En efecto, y simplificando al máximo, podemos afirmar que la diversidad ideológica, cultural, económica, etc., del país ha sido asumida como un valor altamente positivo y se ha plasmado en la doctrina dominante del pluralismo social, constitucionalmente reconocido. El pluralismo social postula no sólo una adecuación del sistema escolar a la diversidad sociocultural del país, sino también una reconceptualización del saber pedagógico como explicación y justificación de las diferentes alternativas de intervención educativa. El pluralismo social tiene múltiples implicaciones educativas, todas ellas susceptibles de una lectura ideológica y política e incluso económica, como se ha puesto de manifiesto en la polémica respecto a la solución escolar del problema de la libertad de enseñanza, como expresión del pluralismo ideológico, implícito en la LODE. Este tipo de lectura resulta, al menos, insuficiente desde una perspectiva pedagógica.

Parece evidente que la respuesta pedagógica al pluralismo social es la *diferenciación educativa* en el contexto del marco común definido por el conjunto de valores y pautas en torno a los cuales se identifica nuestra sociedad en cuanto comunidad nacional, y de los cuales derivan los fines generales de la educación. A nivel social, e incluso a nivel intraescolar, el principio de la diferenciación educativa se concreta en un sistema de *opciones* que permita la elección curricular, como vía para asegurar la coherencia entre el modelo escolar y las aspiraciones y necesidades educativas percibidas por familias y alumnos.

El sistema educativo actual ofrece opciones educativas a determinados sectores sociales; pero estas opciones existen fuera de la enseñanza pública. El reto educativo del pluralismo social consiste en la exigencia de generalizar la opcionalidad a todo el sistema, y específicamente dentro del subsistema de educación pública. Solamente la oferta generalizada de alternativas educacionales puede garantizar el principio pedagógico de la diferenciación, postulado por el pluralismo sociocultural. Pero, a su vez, el sistema de opciones educativas exige la aceptación y aplicación generalizada del principio de *autonomía* de los centros docentes tanto públicos como privados, dentro del marco de los fines generales de la educación. Es decir, a las partes directamente implicadas en la acción y proceso educativo —padres y estudiantes, como clientes y destinatarios de la educación, y profesores y directivos, como profesionales— debe serles reconocido el derecho de opción entre las posibles alternativas legítimas de objetivos, enfoques y medios educacionales.

La situación actual en nuestro país se caracteriza, en general, por la prevalencia de un modelo de intervención educativa estandarizado, rígido y monolítico. Las únicas alternativas reales son aleatorias y vinculadas normalmente a factores personales, como la aparición circunstancial de un profesor, director o grupo de padres con creatividad y fuerza. En general, ni los padres, ni los estudiantes, ni los profesores, ni los directivos de centros pueden salirse de la estrecha senda convencional definida por una administración reglamentarista y unos hábitos anclados en concepciones políticas, sociales y educativas ajenas al pluralismo social.

Hoy pueden ya percibirse algunos síntomas esperanzadores. Sería una grave responsabilidad de todos —políticos, profesores, directivos de educación, padres e, incluso, estudiantes— perder la oportunidad que nuestra sociedad ofrece de iniciar e impulsar el movimiento hacia un sistema educativo de opciones que ofrezca a las familias y a los estudiantes, por un lado, y a los profesores, por otro, un conjunto de alternativas educacionales válidas, que respondan a las necesidades y aspiraciones de grupos e individuos cuya diversidad es no sólo reconocida, sino aceptada como una característica social deseable y positiva.

El núcleo de nuestro proceso democrático, y también curiosamente de los procesos educativos valiosos, radica, entre otros factores, en la participación del ciudadano y del educando en la toma de decisiones que le afectan en cuanto tal. El sistema generalizado de opciones educativas apoyado en la autonomía de los centros ofrece la oportunidad de alcanzar este doble objetivo.

El VIII Congreso Nacional de Pedagogía se presenta como una plataforma para profundizar en esta idea y canalizar el esfuerzo científico y reflexivo de los pedagogos españoles que, ciertamente, desean responder al reto educativo del pluralismo social.

ARTURO DE LA ORDEN

Presidente del Congreso

SECCION PRIMERA

EDUCACION Y PLURALISMO CULTURAL Y LINGUISTICO

Presidente: D. Alejandro Sanviçens Marfull

Secretario: D. Antonio Medina Rivilla



CULTURA Y EDUCACION

ADALBERTO FERRANDEZ ARENAZ

La relación existente entre la educación y la cultura es tal que lleva a veces a confundir ambos conceptos cuando se habla del hombre que posee estos valores: hombre culto y hombre educado. Una comparación sumativa de lo cualitativo y cuantitativo daría luz sobre la dominancia de la educación o de la cultura, es decir, si el "hombre educado" incluiría mayor perfección que la que posee el "hombre culto". Si decimos de alguien que ha integrado la cultura, nos referimos a que ha integrado, comprendido y asimilado las normas sociales, las creencias, ideas y valores de la sociedad en la que actúa como miembro activo. Gracias a ello asegura su existencia, tanto en el plano material como en el moral; gracias a ello conoce, usa y hasta evalúa los utensilios, los modos de habitat, la manera de alimentarse, las fiestas y, en otro orden de cosas, el lenguaje, la moral, el derecho, el arte, la literatura, la ciencia y la religión (1). Aquí terminaría el proceso de culturalización. Se logra el dominio afectivo, cognitivo y motriz de lo necesario para subsistir en una organización social determinada.

Pero no es tan simplista la apreciación porque, si se interpreta el fenómeno cultural como lo he descrito, es necesario admitir con los filósofos de la cultura, que ésta incluye tanto el producto creado o modificado como el acto que propicia el objeto cultural al cual está incorporado un valor. Este valor diferencia a la cultura de los objetos meramente naturales. El aspecto axiológico es la frontera entre los contenidos culturales y la entidad natural, entre lo transformado por el espíritu y lo que está allí, con su "aintencionalidad" de ejercer influencia, pero sin haber sido modificado por la actividad humana.

ACLARACION CONCEPTUAL

Si contemplamos ahora el fenómeno de la educación aparece, a su vez, que el afán inherente de optimizar la existencia y el ser del hombre no es sólo un proceso de perfeccionamiento, sino también consecución de perfección. Así vista la educación tiene grandes áreas de coincidencia con el proceso cultural y el logro de cultura. Hasta se equipara si *lo educativo* se jutiprecia holológicamente: no sólo como educación propia de las instituciones formales, sino también desde la perspectiva no-formal e informal. Desde esta panorámica tanto el proceso como el producto educativo serían propios de las instituciones educativas en todos los niveles de actuación: la familia, el microgrupo social, los centros de educación permanente y, en general, de la estructura social y del entorno cósmico. Nada escapa a la acción edu-

cativa. El problema es saber si esa acción perfeccionante, y el consiguiente perfeccionamiento, es propio de la educación o de la cultura. Algunos autores lo ven más como culturización que como educación: "Hemos visto —dice Ottaway— como la personalidad es determinada, en parte, por la cultura en que se desarrolla. De esto se sigue que la educación, que influye en el desarrollo de la personalidad, también depende de la cultura de la sociedad en que se verifica. Ya debe estar bien claro que la escuela es tan sólo uno de los medios educativos y que la sociedad está llena de educadores que de distinta manera tratan de influir en el niño a medida que va creciendo". Las influencias inconscientes de las formas de cultura modelan la conducta del sujeto de forma solapada (2). En una palabra, cuando se contempla la acción educativa desde la perspectiva global, es decir, formal, no-formal e informal es muy difícil separarla, a simple vista, de la acción enculturalizante.

Tampoco habría diferencia esencial, aunque sí de grado, entre la cultura y la educación desde el considerando de actuar con intencionalidad y sistematismo. Si he dicho que puede existir diferencia de grado, se debe a que la educación tiene más en cuenta el sistematismo, aunque no la intencionalidad de actuar.

Los métodos las técnicas y los procedimientos, comprobados y aceptados como norma pedagógica, son puestos al servicio del hombre para que alcance mayores cotas de cultura; pero al usar todos los mecanismos de aprendizaje también logra perfección mental y dominio del pensamiento convergente; existe un doble beneficio: el propio que dimana del objeto cultural integrado como instrucción y el anienable de la acción educativa que perfecciona las aptitudes y actitudes humanas. No pueden confundirse uno y otro. La cultura es tal si el objeto cultural es propio de la sociedad en la que vive el sujeto, en tanto que el perfeccionamiento de aptitudes humanas puede lograrse mediante la actividad sobre contenidos ajenos a la cultura propia y optando por paquetes culturales propios de otras sociedades o simplemente de lo que la Naturaleza presenta continuamente al observador. Sería el caso típico de una acción educativa tendente a iniciar una trasculturación o un acto de perfeccionamiento intelectual por simple juego didáctico.

Existen contrastes más acentuados entre cultura y educación que no son propios del proceso ni del logro del objeto, sino que se enmarcan en el lugar predispositivo que el hombre alcanza tras cada estadio cultural o educativo. En el primero, y como ya he dicho, el individuo está preparado para asegurar su existencia y quizá, aunque no es propio del proceso cultural, sino que se produce por falsa antonomasia, para transformar los valores culturales tras una constante evaluación de los existentes. Este sentido transformador puede engendrar subculturas, contraculturas y hasta la anticultura; en cada uno de estos casos no habría nuevos valores, sino especificación de los propios de la cultura para microgrupos, trastoque axiológico de los existentes o negación total de los mismos, respectivamente. Pero la culturación no llega a las cotas de la creatividad, aunque gracias a ésta subsiste en tanto que se constituye, por propia forma de ser, en un proceso inacabado y generativo de nuevos valores, creencias, normas o simples artilugios tecnológicos. El ambiente cultural es necesario para llegar a los procesos iniciales de fluencia y flexibilidad mental,

previos a la situación de originalidad, pero se necesita una acción específica de corte educativo que potencie y ponga en funcionamiento las aptitudes divergentes del hombre.

Este punto de vista no es compartido por todos los autores. Disiente, por ejemplo, del planteamiento que hace Serrán Pagán (3) a partir de la interpretación de una definición de Ortega y Gasset. Entiende Ortega la cultura como "labor, producción de las cosas humanas; es hacer ciencia, hacer moral, hacer arte. Cuando hablamos de mayor o menor cultura queremos decir mayor o menor capacidad de producir cosas humanas". Esta concepción significa para el citado autor "el mejoramiento de las facultades físicas, intelectuales y morales del hombre. Es cifra y compendio de la experiencia individual. Cultura es lo que el hombre añade a su propia naturaleza, lo que en él es libre y consciente, lo que supone un reflejo del espíritu".

En este trabajo intento defender, por el contrario, que siempre hay más posibilidades de formación y perfeccionamiento humano que las que provienen de la mera cultura y, como botón de muestra, sirva todo el tropismo didáctico que tiene como contenido lo que muestra la Naturaleza no transformada, es decir, todos los procesos de metodología empirocéntrica natural. De cualquier modo, si la cultura perfecciona al hombre en el proceso de adquisición de optimización conductual, hay que admitir que la culturalización es una forma de hacer educación, pero nada más, y menos lo contrario.

Una última diferencia inclinaría quizá el fiel hacia el ámbito de la cultura: me refiero a los contenidos de la educación y, más concretamente, de la instrucción. Toda la actividad mental, afectiva y motriz del sujeto necesita un objeto sobre el que actuar, es decir, siempre es imprescindible la existencia de un contenido didáctico. La cultura presta gran acopio de los paquetes educativos y didácticos. Aunque se adopte una posición holológica respecto a la educación, los contenidos de ésta y concretamente de la instrucción provienen del ámbito cultural a excepción de las materias formales, que tienen corte universal, y del ámbito de la Naturaleza que no ha sido sistematizado en leyes y principios científicos o del saber.

Los contenidos propios de las materias enculturalizantes, como la física, la química, la historia o la geografía, el arte o la tecnología, el derecho o la economía, la medicina o la psicología, provienen del ámbito cultural de la sociedad y hasta deberían contemplar los enfoques específicos de las subculturas, como después veremos. Otro tanto sucede con los contenidos formativos: léase la educación física, la expresión plástica, la educación cívico-social, por mencionar algunos tratamientos educativos consuetudinarios.

Se excluyen, sin embargo, los paquetes didácticos propios de las ciencias formales, como la lógica y las matemáticas, cuyo contexto interno pertenece a la forma de elaboración racional del hombre y, como tal, es común a toda la especie con distintos enfoques, teoría y formulaciones, pero que son transferibles de una forma de tratamientos a otros: tal sucede con la matemática moderna o tradicional, la geometría euclidiana o hiperbólica, lógica aristotélica o matemática, etc. . . También se exceptúan, y ya he insistido al respecto suficientemente, los tratamientos empiro-

céntricos, basados en la observación y manipulación directa de la naturaleza o, predicado de forma universal, de todo aquello que no ha sido transformado por el hombre y convertido en tecnología o en leyes naturales de formulación física, química o simplemente metafísica. “En el gran legado de Grecia —dice Perpiñá Rodríguez— hemos de destacar la diferencia fundamental entre NATURA, que es lo que está ahí por meras fuerzas físicas o por la mano directa de Dios, y CULTURA, que es la creación del hombre, producto de su razón y de su espíritu; y pese a algunas perspectivas recientes de la ciencia física, creemos que todavía se puede hablar de una Naturaleza con leyes invariables y de una Cultura siempre en cambio. Tras un cataclismo podrá restaurarse el mundo natural, pero nada de eso puede acaecer en lo sociocultural tras un cataclismo revolucionario” (4). Entre la Naturaleza y la cultura existe una eterna dialéctica gracias a la que el hombre incardina nuevas adquisiciones al elenco cultural, tanto material como no-material; pero por esa misma dialéctica hay también una separación dinámica, que, de no suceder una hecatombe de la civilización, como la que preconiza para occidente Spengler, redundará en beneficio de la cultura.

La Naturaleza está allí, queda y expectante a la vez, en la eterna esperanza de una mano que descubra sus secretos, los orqueste y los dé a la sociedad para mejorar los estilos de vida. Como tal estilo entiendo desde este momento el concepto de cultura, coincidiendo con lo que pregonan Rossi y O’Higgins (5): “. . . empleamos el término “cultura” para designar el estilo de vida de los grupos humanos. Los términos “estilos de vida” y “modo de vida” hacen por igual referencia a las costumbres (normas sociales) típicas de cada uno de los grupos humanos que comparten determinados conceptos acerca del universo físico y la sociedad (creencias), y a determinados criterios acerca de la conducta social adecuada (valores)”. En esta definición no queda desbancado ni lo peculiar de la *cultura material* que engloba a los productos materiales, artefactos y tecnologías, ni las características de la *cultura mental* definida por las creencias, valores y normas.

La idea de que la cultura es un bien social que supone un esfuerzo espiritual, mental y afectivo para el hombre que se culturaliza, a la vez que un empeño de matiz motórico o psicomotriz, está presente en todos los autores. Para A. Moles (6), por ejemplo, “la cultura es el residuo acumulativo de lo que hemos asimilado, comprendido e integrado durante nuestro pasado y que se convierte en elemento de nuestro presente, en conflicto o en combinación con nuestra percepción actual del mundo exterior”. De lo dicho se infiere que la cultura, aunque en constante interacción con la Naturaleza, se diferencia de ésta, y que la educación tiene como tratamiento propio tanto a una como a otra. Además la educación posee más intencionalidad de futuro que la cultura, en cuanto que es un “proceso por el cual el pasado se incorpora al presente para labrar el porvenir, sea en el sentido de continuidad o en el de discontinuidad crítica y creativa” (7). Este espíritu prospectivo también es genuino de la cultura, pero por esencia de su propio ser, no porque exista una intencionalidad y un sistematismo de adelantarse a las realidades humanas del futuro.

Desde la perspectiva analizada consideraré el entronque entre cultura y educa-

ción, aunque soy consciente de las ideas defendidas por otros autores que encuadran a la educación en el ámbito de la cultura. Muchos de ellos, como he dicho, lo hacen al considerar a la educación como proceso formal de la sociedad institucionalizada en defensa del mantenimiento de las normas, las creencias y los valores que la sustentan, más que como un proceso extrainstitucional que proviene de la propia existencia de un grupo social que se configura de acuerdo a normas de convivencia humana. Eliot y Ottaway distinguen taxativamente entre la perfección que el hombre alcanza mediante las instituciones formales dedicadas específicamente a la educación y la mejora conductual que se alcanza por influencia del medio cultural. “Hemos visto —dice Ottaway— como la personalidad es determinada, en parte, por la cultura en la que se desarrolla. De esto se sigue que la educación, que influye en el desarrollo de la personalidad, también depende de la sociedad en que se verifica. Ya debe estar bien claro —continúa el citado autor— que la escuela es tan sólo uno de los medios educativos y que la sociedad está llena de educadores que de distintas maneras tratan de influir en el niño a medida que va creciendo. Las influencias modeladoras inconscientes de las formas de cultura que todos damos por sentadas son las más sutiles” (8). Esta posición hay que interpretarla desde el enfoque diferenciador de la educación formal, no-formal e informal. Desde ahora, y según la actualización que hace La Belle de estos términos, introducidos por Coombs y Ahmed, entenderemos por *educación formal* “El sistema educativo jerárquicamente estructurado y cronológicamente graduado desde la escuela primaria a la Universidad”. Será *educación no-formal* “toda actividad educativa, sistemática y organizada, realizada fuera del sistema educativo formal, para proporcionar tipos especiales de aprendizaje a grupos particulares de la población, tanto de adultos como de niños”. Finalmente la *educación informal* es “el proceso (o resultado del proceso), por el cual, a lo largo de la vida, toda persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y comprensión de las experiencias diarias por la exposición al medio” (9). Este intento de búsqueda de la univocidad terminológica ayuda a interpretar definitivamente lo propio de la educación y lo genuino de la cultura. Lo formal y lo no-formal es, como proceso optimizante, propio de la educación, que se apoya para ello en los contenidos culturales y de la naturaleza; lo informal, característica del curriculum oculto en ocasiones, es patrimonio legítimo y compartido de lo cultural y lo natural, conformadores ambos de lo que se ha llamado educación cósmica. Pero este título es impropio, en tanto que del proceso de perfección está ausente el sistematismo y la intencionalidad. En cuanto al proceso las diferencias están claras, pero como producto o consecución de perfeccionamiento es todavía una incógnita si hay equivalencia entre “hombre culto” y “hombre educado”, punto de arranque del presente estudio.

No estaría de más, ahora que hemos despejado algunas incógnitas y hemos tomado postura al respecto, profundizar en un contexto que aclarará más nuestro punto de vista y que, aunque sea de corto discurso, tiene entidad suficiente para concederle tratamiento específico.

CULTURA Y CONDUCTA HUMANA

El problema se plantea a modo de pregunta: ¿Existe un universal de conducta o hay diferencias entre los hombres de distintas sociedades? También se puede plantear como alternativa discursiva tal y como lo hacen Kluckhohn y Murray (10): “Cada hombre es, en ciertos aspectos:

- a) Como todos los hombres
- b) Como algunos hombres
- c) Como ningún hombre

Tal y como se enfoca aquí el tema interesa centrarse en la segunda alternativa: “como algunos otros hombres”, es decir, *se es como algunos otros hombres de su grupo y diferente a otros hombres de otros grupos*.

Es conocido el interés de los antropólogos por encontrar los universales de la cultura. No es menos conocida la teoría de la escuela difusionista, según la cual “la mayor parte de los elementos civilizatorios se desarrollan primeramente en Egipto, extendiéndose luego a las respectivas partes del mundo por medio de oleadas sucesivas de emigrantes y comerciantes” (11). Según el difusionismo habría un planteamiento universal de la cultura, aunque luego hubiera una diferenciación o especificación de acuerdo a reglas y significaciones culturales nacidas de nuevos modelos de simbolización.

Existen otros puntos de vista dispares, como el de Boas al negar la teoría evolucionista. Para este autor el devenir de la cultura es el resultado de contactos accidentales y préstamos entre distintos grupos culturales. Pero esos elementos adoptados no se incardinan tal cual, sino que se remodelan de acuerdo a las pautas que dominan en el nuevo entorno. Este enfoque relativista eliminaría cualquier atisbo de universalización de pautas de comportamiento. Ni siquiera el entorno natural sería determinante de la cultura, sino solamente un factor de limitación (12). Si tomamos el enfoque funcionalista, representado por Malinowski, tendríamos que admitir los universales culturales, en tanto que la cultura es un instrumento válido para satisfacer las necesidades biológicas y psicológicas del hombre y éstas son coincidentes en muchos casos por razón de pertenencia a la misma especie.

Se puede seguir hurgando en las teorías neoevolucionistas, ecologistas, materialistas, estructuralistas, etc., pero poca más luz al respecto encontraríamos sobre todo en las últimas tendencias que olvidan la realidad cotidiana y se refugian cada vez más en el academicismo. La salida se encuentra en el estudio de los universales sustantivos, es decir en los distintos rasgos culturales que son comunes a distintas sociedades: el tabú y el mito, la creencia en lo trascendente, el concepto de alma humana, las estructuras lingüísticas, etc. . . “Wisler llegó a enumerar nueve pautas culturales universales: lenguaje, rasgos materiales, arte, mitología y conocimientos, religión, sistema familiar, propiedad, gobierno y guerra” (13). Murdock y su grupo llegaron a establecer ochenta y ocho categorías.

Si en realidad existieran los universales sustantivos, sin que entre las sociedades no hubiera ni tan sólo diferencias de grado, la educación tendría mucho ganado y la elaboración de los currículos se simplificaría. Sencillamente todo el plantea-

miento educativo de la humanidad sería coincidente en el área de los universales sustantivos.

Pero la realidad es otra, porque tales universales difieren, aunque sólo sea en grado cualitativo o cuantitativo, en las diferentes culturas. Aunque exista la creencia de “la vida después de la muerte” en casi todas las sociedades, no por ello se orquestan las conductas pertinentes de igual manera ante esa creencia. Es común el hecho de alimentar a los hijos, pero no hay un común modo de hacerlo en las distintas culturas. Existe, por tanto, un denominador común, pero cada fracción de la especie humana posee un modo de ser manifiesto que varía el estilo de la conducta de cada grupo.

La educación, como medio de emerger conductas o de potenciar otras ya existentes, no puede centrarse en el “denominador común”, sino en el numerador diferenciante de los estilos culturales.

La diferencia cultural, además, puede llegar a ser esencial, de modo que conduzca a la manifestación de conductas tan distintas que determinen estilos de vida propios. Sólo es necesario haber vivido durante un tiempo en un ambiente cultural ajeno, para percatarse de este fenómeno. “La realidad experimentada es que otra cultura muy diferente de la propia no puede ser completamente “adquirida” en la edad adulta, si en el término *cultura* incluimos no sólo las formas más institucionalizadas de conducta pública (costumbres), sino también los patrones más privados de pensamiento y emoción que acompañan a esas formas de conducta en su contexto indígena y les dan un voluntario apoyo, lo que se ha llamado “la modelación cultural de la personalidad” (14). Sería prolijo aquí insistir en las diferencias esenciales estudiadas por autores significados como Boas, M. Mead, Whorf, etc. . . Lo que sí está claro es que algunas variaciones culturales provocan modificaciones en los complejos sistemas de pensamiento, de la afectividad y hasta de lo motriz.

Es definitorio, para aclarar esta realidad, el pensamiento de Bruner y Greenfield, nacido de sus investigaciones sobre las diferencias radicales de los hábitos perceptivos y verbales en diferentes culturas y, además, analizando el impacto de estas culturas no en la edad adulta, sino durante el proceso de maduración psicológica (15).

Una síntesis de lo expuesto hasta el momento nos permitirá caminar desde ahora con pie seguro e interpretar con más certeza las ideas que seguiré exponiendo: a partir de la teoría de Kluckhohn y Murray sobre la variabilidad de la conducta entre los individuos podemos concluir por ahora:

1) Existen comportamientos humanos generalizables, nacidos de un denominador común cultural, que denominamos “universales sustantivos”. No me atrevería a decir que “unos hombres” de una estructura social dada tienen modelos de conducta como “todos los hombres”, so pena que caigamos en la indiferenciación de la conducta aprendida y comportamiento específico de especie, también llamado “instinto”. Quizá pueda predicarse que hay “muchos hombres”, pertenecientes a diversos estilos culturales, que tienen conductas similares. Bruner y Greenfield se hacen eco de la definición que de *negritud* da Sédar Senghor, poeta y presidente del Senegal

y que termina de este modo: "communion de l'homme avec tous les autres hommes", y comentan al respecto: "Se considera que este complejo existe en todas las sociedades africanas y proviene de rasgos culturales comunes. El elemento fuerte de los valores sociales o colectivos está particularmente claro en el concepto moderno de socialismo africano, que, a diferencia del socialismo occidental, se supone que es una modernización de las ideas existentes y de las condiciones sociales más que una revolución radical" (16). Siendo así el hecho de los elementos comunes y diferenciales de las culturas, la educación, empeñada en la mejora de la personalidad, debe considerar estos elementos comunes para incardinarlos en el elenco de su quehacer pedagógico; no digo aquí si debe potenciarlos, pero sí, como es su obligación, ha de incitar a criticarlos desde una visión personal de cada educando y, a partir de allí, aceptarlos o transformarlos.

A pesar de esta breve declaración de principios, la práctica curricular es compleja. No es fácil generalizar conceptos, creencias o valores aunque estos sean de un peso específico como la declaración de los derechos humanos, ya que hay rasgos de algunas culturas que niegan alguno de los principios promulgados. La convivencia y solidaridad internacionales exige primero respeto a las idiosincrasias culturales, que, aunque semejantes, tienen planteamientos axiológicos diferenciales: la creencia sobre las formas de propiedad, el genuino sentido de canibalismo, los modelos de poligamia, etc., son ejemplos elocuentes y representativos. No es lógica la pretensión de convertir al ciudadano de una estructura social con cultura propia en ciudadano de la sociedad universal sin más transiciones. "El individuo se integra en la sociedad universal sin más transiciones". El individuo se integra en la sociedad universal de la humanidad a través de una escala de sociedades naturales que va de la familia al municipio, del municipio a la Nación, de la Nación a la sociedad regional y de ésta a la comunidad étnica y cultural, a la Cultura en el lenguaje spegleriano o Civilización en la terminología de Toymbee" (17).

Este es también el sentir de la UNESCO, manifestado en las conclusiones de la reunión celebrada en Elsinor (Dinamarca) en el año 1949. Es preciso partir de lo que cada subcultura es, pero no quedarse allí distribuyendo a más capas sociales esos valores, creencias y normas existentes, sino caminar hacia una nueva cultura y hacia un nuevo humanismo que signifiquen superación de la cultura tradicional. "A una cultura cuyas características principales responden a las notas de colectiva, comunitaria, concreta, desinteresada, pluralista y universal" (18). Se trata, pues, de construir una cultura común, pero partiendo de la cooperación individual primero, de grupo social inmediato después, para buscar, si esto no es una utopía, la cultura universal.

Aún centrando el tema en la relación escueta entre cultura y personalidad, hay que admitir la relativa durabilidad de las conductas humanas nacidas de la cultura, ya que el hombre, como dice Ortega, no es fruto de la cultura, sino de la historia; esto significa que hay un constante cambio, más o menos acelerado, de las costumbres, las normas, las actitudes, los valores y las creencias.

Hay un caso palpable en nuestro entorno, gracias a la riqueza cultural del esta-

do. ¿Quién es capaz de afirmar la existencia de una cultura única en el estado español? Para dar una contestación satisfactoria hay que fijar bien el sentido del término "única", con la carga de universalidad que conlleva. Sí existen grandes áreas de intersección, pero también subyacen aspectos genuinos, diferenciadores que se engloban en el contexto genérico, sin carga cualitativa, de lo que se ha dado en llamar subcultura. Quítese el sentido peyorativo que al prefijo "sub" dan algunos autores y considérese solamente como constante diferencial de culturas similares.

No vamos a encontrar soluciones reales fáciles partiendo de la cultura universal. Nos referiremos, por tanto, a culturas determinadas e iremos centrando el problema en la realidad de nuestro estado. Es decir, olvidamos definitivamente la posibilidad actual de una cultura universal. Conviene, en aras de la "eutopía" analizar culturas concretas, con referencia a la cultura occidental y hecha realidad en nuestro estado, para llegar a dilucidar, con posibilidades de éxito teórico y práctico, la *función educación-cultura*, dado que este es nuestro intento.

Desde nuestra perspectiva occidental parece exagerado el ámbito diferencial que acabo de exponer. Por ello es conveniente, para terminar esta idea, acudir a las convicciones que al respecto exponen los teóricos y prácticos del Tercer Mundo sobre el concepto de cultura universal y de diferenciación cultural, dentro de un contexto generalizado que tiene sentido en si mismo. Es ingenuo pensar que la cultura occidental es la única que posee el monopolio de conocimientos, valores y normas sociales, sentir al que tendemos inconscientemente unos y conscientemente otros, fundamentalmente dirigentes políticos y económicos del mundo occidental. Para todos estos las culturas se juzgan y se valoran de acuerdo al contexto global de su cultura, que nace de la convergencia judía, griega y romana en Alejandría y se perfecciona con la llegada de los pueblos del norte europeo, gracias al racionalismo moderno y a la presión actual del materialismo y la irrupción del concepto tecnológico. "Es igualmente equívoco suponer que las sociedades tradicionales (léase tercermundistas) son estáticas, porque si la cultura supone ser una cadena continua e intacta del desarrollo social, económico, político, religioso y filosófico, entonces las sociedades tradicionales también desarrollan y siguen desarrollando su cultura. Todo depende de quién contempla esta cultura específica y cuál es el fondo de sus especificaciones. No obstante, tenemos que admitir que todas las culturas son diferentes y únicas" (19). Tan categórica afirmación se comprende mejor si se parte del principio genético cultural siguiente: la cultura tradicional está cuidadosamente balanceada entre el hombre y el medio ambiente. En tanto un senegalés o un masai se comportarán adecuadamente en el medio hostil de la selva, un ciudadano del mundo industrial de occidente perecerá irremediablemente.

La realidad es esta; algo distinto es el análisis si se considera la dimensión actitudinal que hipotéticamente puede enunciarse así: No consiste en negar por principio la virtualidad de "otras culturas", sino ser elemento generador de la propia, aceptando la existencia de las otras con las que se tienen muchos o pocos puntos de contacto. De aquí debe partir el planteamiento educativo.

2) Hay un buen número de conductas humanas que nacen de la diferencia

cultural; estas conductas no se refieren únicamente al aspecto externo de las costumbres, sino que llegan a estructurar modelos cognitivos y afectivos peculiares. Es decir, *un hombre es como algunos otros hombres*, en particular sus compañeros de grupo, en contraste con los miembros de otro grupo.

Si esto es cierto, como dan a entender las investigaciones citadas y otras muchas que se pueden aportar, tendríamos que centrar aquí el problema sobre cultura, conducta y educación.

ESPECIFICACIONES DE LAS CULTURAS Y EDUCACION

A pesar de que la educación de una persona sea amplia y sólida, cuando ésta conviva con otras personas que poseen una conducta distinta, comprenderá de inmediato "con una claridad que no había comprendido antes, hasta qué punto se halla estrechamente unido a tantos valores, intereses y sentimientos personales característicos del pueblo entre el que había crecido" (20). De igual modo las personas de la otra cultura observarán constantemente la facilidad con que el extraño trasgrede sus normas, hasta considerarlo advenedizo y completamente distinto. No me refiero sólo a la lengua, cuyo fenómeno diferenciador es tajante, sino a las formas generales de conducta aprendidas en su medio cultural, como el concepto de la vida y de la muerte, los contratos sociales, los usos y costumbres cotidianos, las normas de convivencia, en esencia la idea de ser "hombre". Puede pensarse que no son absolutas las diferencias culturales, porque todas las culturas poseen puntos de intersección desde unos mínimos, que son universales (ser racional y diferente a los animales, por ejemplo), que las hacen casi diferentes, hasta unos máximos que las configuran como similares.

Bajo el tratamiento pedagógico poco importa una diferencia categórica nacida de las semejanzas universales, máxime si se llevan al extremo de acuerdo a la doctrina relativista cultural, para quien las poblaciones humanas varían notablemente en sus valores, en sus concepciones sobre la belleza, la bondad y la verdad (21). La concepción y ulterior normativa pedagógica habría que elaborarla de acuerdo a cada planteamiento antropológico-cultural y a las conductas específicas que la cultura genera en el grupo y en cada sujeto. Tanto el proceso como el producto educativo serían genuinos y diferentes en cada cultura, aunque los medios, recursos, planteamientos y metodologías pudieran generalizarse de acuerdo a la estructura psicológica del hombre y a las teorías del aprendizaje. Más aún, en este aspecto no habría posibilidad de igualdad sino sólo de semejanzas, dada la necesidad de adaptabilidad a la experiencia e intereses de los individuos en el proceso educativo.

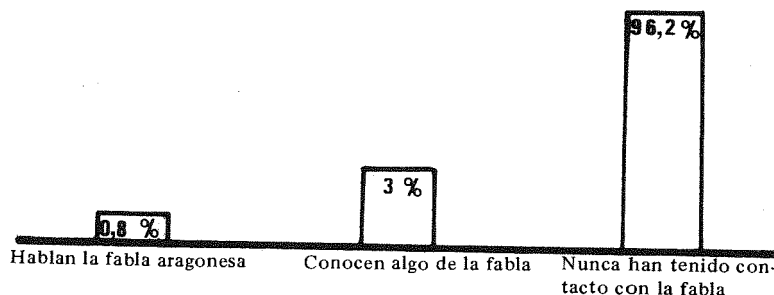
Desde este panorama pedagógico se vislumbran hitos tan marcadamente distintos como los contrastes existentes entre una concepción educativa de Confucio, de los aborígenes americanos, taxaltecas, griegos o renacentistas, por recordar algunos casos concretos y no exhaustivos. Insisto en que siempre habrá sustantivos universales como los mitos, leyendas, ritos o artes, pero tan genuinos en sus características y circunstancias que quedan reducidos a mera entelequia cuando se intenta una generalización.

Es más importante el estudio pedagógico de aquellas culturas que poseen amplias áreas comunes y otras diferenciales, de modo que se puede hablar de subculturas o bien categorizar diciendo que ningún estado, políticamente hablando, posee una cultura homogénea a causa de la distribución de ésta en estratos marcados y determinados por la tradición. Ni siquiera tienen una cultura única y común dada la distribución de los ciudadanos en clases.

Si centramos el planteamiento hecho en España se encuentran ambas situaciones: por un lado, una marcada diferencia en las normas emanadas de la historia regional, como sucede con el lenguaje, el folklore, el concepto económico, el tratamiento religioso, la caracterización del arte, etc.; y por otra banda la legítima interpretación que de estos valores generales propios de nacionalidades y regiones hacen las diversas clases sociales. Pero hay que insistir más en estas realidades diferenciales: los contrastes culturales de las nacionalidades y regiones, junto a la que proviene de las diversas clases, no son de tal incorcondancia que prohiban la convivencia de los sujetos y su ajuste al medio cuando los individuos y grupos cambian de una realidad a otra.

Las diferencias no son tan potentes como para anular los valores culturales del estado, enmarcados y amasados en el devenir pretérito de una historia común. Pero no es menos cierto que para una completa integración personal de las distintas subculturas tiene que existir un proceso educativo de "trasculturación", sea sistemático, intencional y duradero o por mera inmersión en el medio. Si los aspectos diferenciales son notables el proceso educativo será lento y, en el caso de inmigración, quizá no se produzca en la primera generación la adaptación a los nuevos valores. Ahora bien, cuando las diferencias sean mínimas la integración es un hecho instantáneo.

Hemos de eliminar de este planteamiento previo aquellos contextos que dentro de una subcultura son propios de un reducido número de sujetos; sería el típico caso de distribución en "curva - J" o bien de diferencias "caso-cero". El hecho de que en Aragón haya quien use la fabla como idioma habitual no es significativo para considerar la posibilidad de integración a la subcultura aragonesa de quienes no la tienen originariamente, ya que la distribución histográfica de este fenómeno vendría dada así:



Cuadro 1.— Distribución del fenómeno lingüístico de la fabla aragonesa de acuerdo al modelo "curva - J".

Quien se integre a la subcultura aragonesa lo hará de acuerdo a contactos con el 96'20/o de la población y no con tantos por ciento no representativos del grupo social. Otros muchos ejemplos se pueden apuntar referidos a características minoritarias de otras subculturas.

Otro tanto cabe decir de la subcultura en general, cuando ésta se interpreta como diferencias que nacen de la clase social: el teatro, la ópera, algún deporte de minorías, el modelo musical en general, etc. son ejemplos típicos de culturas de "élite" como lo reconocía recientemente el barítono vienés Walter Berry: "Sobre todo, la ópera que hacemos hoy se ha vuelto demasiado distinguida, distante. Hay que situarla en el colegio, en la calle, en los anuncios como si fuera música "pop". Hemos creado un distanciamiento cultural respecto a la ópera. En el momento que hayamos conseguido popularizarla verdaderamente habremos integrado la ópera en la vida normal" (22). El tanto por ciento de quienes asisten con asiduidad a la ópera, el de quienes van esporádicamente y el de aquellos que nunca han asistido a una audición de este tipo estaría representado también por una "curva - J".

Aunque estos estudios diferenciales sobre la cultura son importantes, no es motivo de tratamiento de este trabajo, máxime cuando en este mismo marco se leerá una ponencia sobre educación y cultura popular. Nos vamos a interesar, pues, por aquellos elementos culturales que forman intersección a nivel de estado y los que representan contextos diferenciales representativos para las subculturas, tal y como hemos entendido éstas coincidiendo con la tesis de Ottaway (23): "La conciencia de pertenecer a un grupo determinado, distinto de otro grupo, es un rasgo de pertenencia a otra clase social. Por lo tanto, en las sociedades divididas en clases, cada una de ellas tiende a desarrollar su propia subcultura, compartiendo al mismo tiempo rasgos comunes a la cultura nacional". Conviene, para mejor interpretación, no equiparar el término "clases" con el poder adquisitivo, cualidad cultural o estado social, sino generalizarlo a cualquier configuración diferenciadora de un grupo respecto a los demás grupos.

CONSECUENCIAS CURRICULARES

La existencia real de una cultura universal facilitaría la elaboración del currículum escolar y los planteamientos no-formales de educación; pero ya hemos insistido en que, salvo necesidades biológicas, algunas creencias y pocos objetos humanos generales, no hay posibilidad hoy de universalizar ningún proyecto educativo.

Desde el punto de vista restrictivo igualmente es difícil modelar el esqueleto de un currículum para todo un estado político si las diferencias fueran tales que prohibieran el aprendizaje de nuevos valores culturales a sujetos que se trasladan de unas subculturas a otras dentro del mismo estado. Pero la transculturación es un hecho gracias a la maleabilidad del comportamiento humano que permite adaptarse, previo aprendizaje, a nuevas realidades culturales que le son ajenas en el origen.

Más aún, constantemente hay un proceso de aculturación, por el que nuevos valores, extraños a la cultura nacional o regional, se trasvasan intencionalmente la mayor parte de las veces, pero también informalmente. Baste, como botón de muestra,

la constante transmisión de elementos culturales de la sociedad norteamericana a la europea occidental. Dicho en otros términos: Los hombres nacen dentro del poder influyente de un modelo cultural personificado en el comportamiento familiar. En su devenir existencial, tanto él como su familia están expuestos a un recalcitrante bombardeo de nuevos elementos culturales que se pueden integrar o simplemente rechazar. La subcultura familiar y del entorno son las más influyentes y las más duraderas. Pueden ser condicionantes, a su vez, pero no determinantes y, menos aún, anuladoras de nuevos valores.

La educación es el medio más idóneo para conseguir que el hombre salte el entorno cerrado de la subcultura en la que ha nacido y camine hacia horizontes más amplios, pero sin perder lo originario so pena de olvidar su identidad. Existe, por tanto, una estructura madre inicial, sólida y alcanzada más por actos educativos no-formales e informales que propiamente formales. Esta estructura madre inicial se agranda al integrar todos los valores de la subcultura primero, y al incardinar al comportamiento elementos de la cultura nacional y de otras subculturas, después.

El esqueleto curricular del que hemos hablado comienza a perfilarse si se contempla desde la óptica de las experiencias y necesidades del sujeto que nace en una familia determinada y que pasa inmediatamente a interactuar con el ambiente inmediato de forma elicoidal ascendente. Salta después a ambientes extraños en el inicio y conecta con nuevas técnicas y valores.

Este planteamiento conlleva un estudio de curriculum de acuerdo a las etapas educativas conformes con el proceso de maduración.

1) Durante el período preoperatorio predomina la enseñanza informal, que se puede denominar cósmica. Durante esa etapa evolutiva se integran gran cantidad de aprendizajes y se estructuran no menos riqueza de conductas en general por el mero hecho de estar en contacto directo con las técnicas, objetivos y valores de la cultura de la sociedad de la que es miembro de pleno derecho. Pero también hay que tener en cuenta modelos no-formales de aprendizaje, hechos realidad en los juegos y juguetes, espectáculos y diversiones infantiles, parques, fiestas, etc. . . Todo ello se caracteriza por ser así y no de otra forma de acuerdo a la cultura envolvente. Son propios de nuestros niños los juegos bélicos, en tanto nunca se le ocurrirá a un esquimal actividades de lucha defensiva o de ataque. Los mismos juguetes no son otra cosa que réplicas simuladas de las técnicas de su cultura: modos de transporte, vivienda, agricultura, comunicaciones, etc . . . La subcultura es, por tanto, la base del contenido del curriculum, aunque somos conscientes de la intromisión mercantilista de nuevas técnicas y hasta valores propios de otras culturas y subculturas, como diariamente muestra el sistema propagandístico de masas, desde el comic hasta la televisión.

Lo dicho sobre los contextos técnicos puede predicarse también de los objetos y valores de su entorno cultural: el respeto a la propiedad privada, el saludo, las normas de cortesía, etc. son hábitos que se alcanzan gracias a los modelos de actuación no-formal e informal.

El niño aprende conocimientos, afectos y formas de comportamiento motriz

por contacto continuo con su entorno, sin tener conciencia inmediata de que está logrando aquellos aprendizajes. De acuerdo a ello, hay que hablar de un curriculum oculto, unas veces manipulado por las clases dominantes de acuerdo a sus intereses económicos, ideológicos, políticos o meramente sociales, y otras incontrolado y dependiente exclusivamente del devenir cultural y aún del entorno natural; "es bien sabido —dice Ottaway— que muchos aprendemos muchas cosas en forma inconsciente. El niño al crecer aprende por el mero hecho del crecimiento mismo, o por adaptaciones cotidianas a situaciones accidentales. Un niño mayor podrá adquirir una actitud frente al conocimiento, una sensación de pertenecer a cierto modo de vida, o un profundo sentimiento de fe en ciertos valores sin estar del todo consciente de lo que ha sucedido. Los resultados podrán llegar a la conciencia mientras que los medios de aprendizaje eran inconscientes"(24). Quizá haya que tener en cuenta la corriente *reconceptualista* que contempla las tendencias ideológicas, sociales y políticas a la hora de establecer el curriculum de acuerdo a los modelos educativos formales y no-formales. Los intentos mercantilistas de las multinacionales, los intereses políticos y de clase y el espíritu materialista y hedonista de occidente pueden forzar la situación hasta conseguir la anulación de la identidad cultural.

Esta etapa educativa requiere una normativa pedagógica basada en modelos ecológicos concordantes con las técnicas y valores culturales propios del grupo social, sin coartar las posibilidades de nuevos fenómenos optimizantes. No cabe duda que las técnicas de Freinet marcan un hito histórico en este sentido.

El tratamiento de este proyecto curricular queda alicortado si no se contempla un fenómeno endémico de nuestra sociedad. ¿Qué se hace con los niños que provienen de un contexto cultural o subcultural y se intenta incardinarlos en una situación diferente?; ¿es lógica la transculturación?. En realidad hay que preconizar que el contacto de distintas culturas es altamente rentable para la educación de la persona y mojón inicial en el proceso de enculturación universal. Pero no es menos cierto que tales contactos engendran una energía cinético-social que se decanta, en ocasiones, hacia enfrentamientos de clases culturales, con el consecuente conflicto. Ante esta situación aparecen diversas posturas de los padres y educadores que influirán en el comportamiento del niño. Tales posturas las resumo en cuatro:

1ª.- Aquellos que arriban a una cultura, que tiene elementos diferenciales de la original, y la rechazan, atricherándose en los valores, técnicas y objetivos vitales de la cultura originaria.

2ª.- Los que no entran en conflicto y adoptan una posición de "laissez-faire" a la espera de que escale el conflicto.

3ª.- Quienes tienen la voluntad inicial de asimilar los valores de la nueva cultura sin renunciar a la suya de origen y no encuentran obstáculos de ningún tipo sino apoyo y motivación constante.

4ª.- Hay también algunos que, a pesar de su intencionalidad sincera de adaptación, encuentran cortapisas por doquier, lo cual termina engendrando actitudes negativas a la larga, rayanas en lo visceral.

Es fácil pensar que la tercera situación es la óptima, ya que no incluye proble-

mas a la hora de elaborar el modelo ecológico pertinente. Pero no es menos cierto que grupúsculos extremistas hacen realidad cotidiana la cuarta situación, con el consecuente deterioro de la convivencia y la dificultad de diseñar currícula integradores. La situación descrita en primer lugar sólo se justifica bajo el espectro comportamental de "aves de paso"; la segunda es educativamente irremediable y la cuarta inconcebible.

La tercera, que ya he dicho que es la situación mejor, tiene un medio idóneo y eficaz, que se puede nominar *trasculturación por inmersión*; meterse hasta el fondo en lo genuino de los nuevos elementos culturales hasta integrarlos. Para ello es necesaria la existencia de un modelo social pluralista que haga factible la instrucción de la nueva cultura.

Si concretamos ahora el discurso en los modelos formales, es decir, en las actividades educativas que procesa una institución escolar, también hay que admitir la influencia de lo cultural en la educación, y más concretamente en el acto didáctico. Durante la subetapa preoperatorial (hasta los 7/8 años) se adquieren básicamente, y hasta la actual legislación española así lo determina, los aprendizajes instrumentales del simbolismo verbal y numérico. No voy a insistir en la realidad diferencial de la lengua y hasta del habla propias de cada cultura o especificación de la misma. Esto es óbvio y, por tanto, renunciable desde la perspectiva de un análisis exhaustivo. Pero se puede fijar la disección del fenómeno en aspectos tan concretos como la grafomotricidad, preescritura y escritura, regidos todos ellos por la ley de izquierda-derecha y arriba-abajo propia de la graffa occidental grecorromana. También se pueden estudiar los guarismos, no copiados de la cultura romana, y las formas de operativa matemática, marcadamente occidentales en su estructura material.

El contenido de la educación e instrucción institucionalizadas es genuino de nuestra idiosincrasia cultural, aunque la estructura formal del curriculum obedezca a las aportaciones de la epistemología genética de marcado cariz universal. Se escribirá de izquierda a derecha y se sumará de acuerdo a la ley de las cantidades homogéneas regida por el orden de las unidades, pero las operaciones mentales de los sujetos serán rígidas y sujetas al tratamiento de objetos reales, sin posibilidad de reversibilidad. El curriculum, por tanto, se adapta a la realidad cultural como concreción, pero también se acomoda al período psicoevolutivo como generalidad de todos los seres humanos.

2) Durante el subperíodo de las operaciones concretas cada individuo ha alcanzado un modo de carácter cultural, aunque no sea definitivo. La institución escolar ya ha marcado diferencias claras y ha categorizado a los miembros de una misma cultura en clases. Pero la acción educativa, marcadamente intencional y sistemática, durante el período psicoevolutivo que comienza a los 7/8 años y termina a los 11/12 para algunos sujetos y hacia los 15 ó 18 para otros va a ser determinante. Es aleccionadora al respecto la investigación que concluyó Greenfield en Senegal entre 1963 y 1964. Se intentaba conocer cómo era el comportamiento de niños entre seis y trece años, todos ellos pertenecientes a la aldea Wolof, en la formación de conceptos y en la conservación, caracterizada por la reversibilidad

flexible de las operaciones mentales (25).

Un grupo de niños de la citada aldea vivían en su genuino ambiente rural y nunca habían estado escolarizados o sólo esporádicamente. Un segundo grupo asistía en la misma aldea o en un poblado cercano a una choza-escuela, pero mantenían contacto diario con su circunstancia cultural en la que habían nacido. El tercer grupo estaba compuesto por niños del mismo poblado y de las mismas edades que asistían diariamente a una escuela de la ciudad de Dakar, capital de Senegal y lugar de encuentro de varias culturas y subculturas a causa de su perfil cosmopolita. Una de las conclusiones de la investigación fue esta: "los niños no escolarizados pueden agrupar un conjunto dado de objetos o dibujos de acuerdo a un solo atributo, aunque hay otras muchas bases de clasificación. Hay que notar que los niños Wolof escolarizados no difieren, esencialmente, de los niños occidentales en este aspecto. Parece ser que la escuela tiende a darles algo parecido a la "conciencia del yo mismo" occidental puesto que pueden contestar una pregunta, implicando una distinción entre sus propias reacciones psicológicas y los acontecimientos externos; y, a medida que avanzan en la escuela, son cada vez más capaces de categorizar los mismos estímulos de acuerdo a diferentes criterios o puntos de vista" (26). Si es tal el poder de la enseñanza formal durante esta etapa que diferencia conductas, aunque los alumnos estén recibiendo estímulos similares del mismo medio, ¿qué hay que hacer con el curriculum a nivel de toda la población?. Vayamos por partes para enriquecer el análisis.

1º.- La estructura general del curriculum ha de ajustarse a la realidad operacional concreta del pensamiento en esta edad, aunque para algunos comience ya el periodo de operaciones formales.

2º.- Se afianzan los hábitos instrumentales hasta llegar al dominio total con el cariz que da la individualidad de cada alumno. Sólo cuando se domina el área de los objetivos instrumentales propios de la cultura a la que se pertenece, se puede comenzar un proceso de transferencia horizontal a nuevas técnicas instrumentales de otras culturas (segunda lengua (27), numeración romana, sistema de medida, etc) sobre las que se trabaja para alcanzar los distintos modos de conservación piagetiana.

3º.- Las materias culturalizantes, condensadas en el área de experiencias sociales y naturales, se aprenden mediante metodologías empirocéntricas inicialmente, para ir paulatinamente cediendo terreno a la búsqueda de relaciones simples. No es lógico estudiar la geografía física de España, sin antes haber integrado los conceptos elementales al respecto de la estructura física del terreno en el que se vive. Otro tanto se exige de los contenidos históricos, físicos, químicos, biológicos o geológicos.

4º.- Al principio el planteamiento de los contenidos debe ser concéntrico para desplazarse por pequeños pasos hacia estructuras centradas en la idea básica de cada materia, lo cual sería recomendable al final de la enseñanza primaria. Se trabajaría, por tanto, en el mero ámbito del core-curriculum, abandonando contenidos poco relacionados con la cultura propia y más aún los que son totalmente ajenos a ésta. Tal asunto conlleva una reestructuración de muchos planes de estudio y, más aún, de nuestra E.G.B. sobre todo a partir del curso quinto. Es corriente el fenómeno

cultural que aparece continuamente en las aulas: los alumnos ignoran contenidos propios de su cultura, próximos y aun contiguos a su medio ambiente, y recitan técnicas, objetivos y valores genuinos de culturas alejadas en el tiempo y en el espacio, solamente en el espacio o ajenas a nuestro pasado histórico.

Además de esta incongruencia cultural aparece como concomitante el hecho instructivo del que actitudinalmente todo docente quiere huir, pero que le rodea en circunvalación constante. Me refiero al memorismo y su consecuencia: el materialismo didáctico. Al forzar situaciones experienciales, por un lado, y capacidades no emergidas, por otro, el alumno aprende una serie de artilugios nemotécnicos o simplemente actúa por la técnica reconstructiva, olvidando la virtualidad integradora de las técnicas del descubrimiento (25) y recreativas. De acuerdo a esto es necesario concluir diciendo que las diferencias curriculares, tanto por inadecuación a los contenidos culturales como por falta de acuerdo con las estructuras mentales de los alumnos originan una situación pedagógica ancestral y de marcado matiz tradicional. El cambio curricular es un reto constante al que no podemos dar la espalda, refugiándonos en excusas baladíes tan habituales como achacar las deficiencias al "sistema".

También se producen durante este período nuevas adquisiciones de valores y objetivos sociales, pero como en el periodo anterior tienen más peso específico las situaciones educativas informales y no-formales que las institucionalizadas. El mundo de experiencias se amplía al abandonar el exclusivismo conductual de la familia. Aparece la calle, los vecinos, las instituciones, las normas de conducta cívica, la cooperación, el nacimiento de la amistad objetiva. Todo ello va configurando al sujeto de acuerdo a los modelos comportamentales de su ámbito cultural. Es en este momento cuando comienza a sedimentarse el concepto de clase social y cuando se aprenden las radicalizaciones actitudinales que engendran la cultura de "élite" o la cultura de la "baja sociedad". De este modo la cultura de un pueblo se convierte en una constante dialéctica entre culturas diferenciales que nacen de un mismo contexto general de cultura. Perpiñá Rodríguez ha analizado esta situación con toda objetividad. "Pero quizá la noción de cultura, en singular, resulta estrecha para entender las diferentes sociedades humanas. Como tal, suele escogerse el modo de valorar, legislar y vivir de sus estratos superiores, lo que se llama "alta sociedad" (quizá con error de cuantificación), olvidando que el espíritu de las civilizaciones y las edades, aparte contradicciones internas que debilitan la unidad cultural, existen incluidas otras manifestaciones rurales y suburbanas, que, sin ningún género de duda, forman una *subcultura* (o varias). Es la que nace de las clases inferiores, de las regiones no hegemónicas y de otros sectores sociales subordinados, y que, más o menos vinculada a la cultura "oficial" —y a menudo influido por ella— tienen estilo y vida propios" (29). Aunque se emplea aquí el término *subcultura* desde una perspectiva socio-política exclusivamente, es aleccionador el fenómeno por ser un hecho cotidiano y universalizable. Todo nace del contacto constante y personal del individuo con unos valores, técnicas y objetivos muy claros y definidos.

3) El período de operaciones formales abre las puertas de los contenidos de la

cultura propia para, dentro de unos límites racionales, tomar contacto con los que transmiten filtrados otras culturas. La maduración de las operaciones mentales permite la puesta en juego del pensamiento hipotético deductivo, el establecimiento de relaciones complejas y de relaciones entre relaciones, así como la expresión de la realidad en términos teórico abstractos.

Estas posibilidades mentales, sin embargo, tienen sus contraindicaciones. Aunque se posea capacidad hay que respetar las mínimas normas metodológicas y de estructura interna de las materias. Sigue vigente el principio que demanda comenzar por lo simple para llegar a lo complejo, la dominancia de lo empirocéntrico sobre lo logocéntrico, mientras sea posible, y el procedimiento analítico previo al sintético, por citar los más universales.

A lo largo de esta etapa es objetivo prioritario llegar a la integración del aprendizaje de modo que sean posibles los tratamientos intra e interdisciplinares. Sólo así se llega al dominio de la propia cultura y se abren las posibilidades de comprensión de culturas ajenas. Mediante este proceder el hombre es capaz de criticar las técnicas, objetivos sociales y valores de la cultura desde un plano de objetividad, como también de hacerlo sobre los contenidos llegados de fuera, conociendo, a la vez, si son genuinos o filtrados con intención de manipular o de adoctrinamiento. Tras el proceso de crítica personal cada cual puede optar por tres posiciones: a) aceptar los bienes culturales tal y como están y comprometerse a transmitirlos al entenderlos como un bien; b) intentar transformarlos por estar en desacuerdo con ellos o c) rechazarlos definitivamente por considerarlos peligrosos para su subsistencia personal y de la cultura a la que pertenece.

Tanto la aceptación como el rechazo son dos posturas definitivas; no hay más opción que adherirse y aumentar la intensidad actitudinal hacia los valores o bien alejarse, igualmente con gran intensidad, de los que se consideran peligrosos. Además, como el cambio cultural constante es un hecho, la aceptación o rechazo de lo nuevo obliga a un permanente estado de alerta y a una continua preparación para la crítica. A su vez el cambio social conlleva nuevas perspectivas educativas; cambio y modelo educativo mantienen su dialéctica, causa de nuevas aportaciones. Sólo estas realidades, base de la subsistencia, son suficientes para justificar la necesidad de la *educación permanente*.

A este punto quería llegar. Si las instituciones escolares, como modelos formales de educación, son insuficientes para llevar al hombre al compromiso cultural en cualquier edad, a partir de la adolescencia son todavía más limitadas. Se hace irrenunciable la aportación de los modelos no-formales y la educación ecológica oportuna para no desperdiciar la incidencia optimizante de lo cósmico o informal. Si lo que acabo de decir es beneficioso para los individuos que todavía permanecen escolarizados, ya sea en enseñanzas medias o en la universidad, es imprescindible para los que han abandonado definitivamente las aulas.

La educación permanente por modelos no-formales se adapta mejor a la forma de ser de estos alumnos y, sobre todo, de los adultos, a la vez que posee más medios de llegar a más ciudadanos en más lugares y durante más tiempo. Mediante ella las

subculturas entran en contacto y el espectro de valores culturales es tan amplio que abarca tanto la llamada "cultura de alta sociedad" como la injustamente denominada "cultura popular". No es oportuno ejemplificar con la realidad española que ahora está dando sus primeros balbuceos. Pero es aleccionador el caso sueco de los "círculos culturales" o la actividad que en Alemania desarrolla en este sentido la Volkshochschul.

Todos los medios educativos son óptimos para conseguir que cada individuo sea capaz de criticar el elenco cultural con el fin, como he dicho, de aceptarlo, rechazarlo o intentar transformarlo. El problema no radica en la aceptación o rechazo, sino en la actitud transformadora, porque ésta puede provocar conflictos y hasta convulsiones sociales so pena que se logre por mero devenir histórico cambiante. Además, ¿puede un solo individuo provocar transformaciones culturales o sociales?. Ottaway (30) es tajante en la contestación a esta pregunta: "Los individuos excepcionales ocupan un lugar muy especial en una sociedad debido a la influencia directa que pueden ejercer cambiando las técnicas y los valores existentes. Los hombres de ciencia y los inventores pueden provocar un repentino cambio en las técnicas de una sociedad, en tanto que los pensadores y reformadores pueden cambiar sus valores. Los nuevos inventos e ideas han de ser aceptados por un número suficiente de miembros de la sociedad antes de formar parte de la cultura". Está claro que un hombre, aunque sea un ser excepcional, no puede por sí mismo modificar los valores culturales de una sociedad, pero sí puede ser el chispazo generador del cambio cultural. Y así ha sido durante el proceso dinámico de la historia: alguien comenzó la transformación, pero tuvo que arroparse en un grupo que coincidió con la idea y se unieron en defensa de lo que consideraron un interés común. La transformación exige, pues, dos fuerzas en batería: el motor original, que casi siempre es una persona concreta, y el apoyo de un grupo con intereses comunes y que se constituye en fuerza social, es decir, como tentativa de producir cambios sociales. Veremos ahora con más detalle cómo se produce el fenómeno de génesis y transformación cultural.

EDUCACION Y GENESIS CULTURAL

Hasta ahora he presentado algunas ideas respecto a la existencia de una cultura más o menos diferenciada (pero nunca universal, salvo si se considera como un prolegómeno de intenciones) y que la cultura es un objeto elaborado por sujetos a lo largo de la historia en un proceso inacabado, ofrecido a un grupo social con intereses comunes para que lo integren.

Nos movemos entre dos concepciones culturales complementarias: por un lado lo que denominaré *cultura objetiva*, que es lo hecho por otros y que se ofrece al neófito del grupo social para que lo integre. Por otro, la *cultura subjetiva*, que es la que cada miembro del grupo integra para, posteriormente, actuar de acuerdo a las consecuciones de la cultura elaborada y aceptada por el grupo. Cada individuo de ese grupo social aprende instruidamente las realidades culturales de acuerdo a sus posibilidades tanto cognitivas como afectivas y psicomotrices. Por ello, como suce-

de en cualquier aprendizaje individualizado, los sujetos culturalizados se distribuyen de acuerdo a la normalidad estadística; se encuentran dentro del mismo grupo social los analfabetos culturales, sobre los que a veces cae el peso de la anticultura, los ciudadanos que comprenden y ponen en práctica diaria los valores culturales y las personas que han integrado la cultura y están empeñados en una crítica racional, base de las futuras transformaciones en este ámbito.

Algunos individuos que componen el grupo se limitan a estar "al día" en la adquisición de la cultura aceptada por el grupo y, por tanto, a ser miembros activos de la aceptación social. Pero también se encuentran dentro de los grupos sociales elementos excepcionales que constantemente impulsan al grupo hacia la aceptación de unos valores que él cree que son mejores para la subsistencia de todos y cada uno de los miembros del grupo. Entre este extremo panorama y bipolaridad del "conservador" e "innovador" hay también personas que están dominadas por una actitud de búsqueda y estructuración de nuevas adquisiciones culturales, pero que no tienen capacidad para lograrlas. Estos sujetos, constituidos en grupo, son los que cooperan para que las nuevas ideas, emanadas del propio ser histórico social o de los hombres excepcionales o de la interacción de ambos consigan ser aceptadas por la mayoría social.

Ante estas diferencias de actuación es necesario insistir en que unos y otros parten del mismo punto, aunque haya diferencia de grado: integrar, en mayor o menor cantidad, las existencias culturales. Dicho en forma negativa: si un elemento del grupo social no se instruye en los valores, tecnología, objetivos, creencias, etc. de su cultura, no será capaz ni de actuar en consecuencia con su entorno, ni mucho menos de optimizarlo mediante un proceso de transformación y, mejor aún, de creatividad generadora. No hay elementos excepcionales, ni colaboradores consecuentes de éstos, si previamente la instrucción, sea del cariz que sea, no ha logrado la integración de la cultura. Del mismo modo tampoco habrá ciudadanos consecuentes con los valores aceptados ni defensores de la estabilidad cultural si no ha habido una integración previa. (Véase el ideograma nº. 1).

La persona, cuando nace, contacta inmediatamente con un modelo cultural: la forma de alimentarlo, los modos de vestir, el tono verbal, el comportamiento afectivo, etc. . . . A partir de este primer contacto, por mero aprendizaje informal, comienza a integrar esquemas comportamentales propios de esa cultura en la que ha comenzado a actuar; de modo que, si se ajusta a ellos, subsiste y, en caso contrario, sucumbe. Esta realidad vital hay que entenderla desde una perspectiva psicoevolutiva de acuerdo a la teoría de Shostrom y Brammer: al principio la responsabilidad vital del bebé es mínima y tendrá que ser el adulto quien supla sus deficiencias en la acomodación al entorno cultural. Año tras año el individuo aumenta su ámbito de responsabilidad en el ámbito de la cultura hasta llegar al período de adultez en el que es único responsable de su comportamiento en el mundo de los valores y las técnicas de su grupo.

Esta adquisición de la cultura se consigue tanto por: modelos de actuación educativa formales como informales y no-formales, pero siempre basados en la comuni-

cación genuinamente humana. Poco a poco el logro del dominio comportamental propio del ámbito cultural que le rodea va siendo una realidad; el individuo ha conseguido la cultura y la ha subjetivado, es decir, *ha logrado la integración de ese modelo cultural*. Desde este momento es capaz de una crítica racional y axiológica que termina bien en el conformismo o es punto de arranque para la intencionalidad transformadora. Sea cual sea su posición todavía no se ha erigido en elemento que engendra nuevos valores culturales.

Para llegar a la situación creativa, y convertirse en hombre excepcional, capaz de crear nuevas técnicas o generar nuevos valores, es necesaria de nuevo la acción educativa, que en este caso se adherirá a los planteamientos divergentes de pensamiento. Ahora bien, no es necesario que tales formas de actuación se caractericen por su formalidad. Einstein es un ejemplo palpable de actividad instructiva informal y muchos de nuestros inventores lo son gracias a una actividad educativa no-formal. De uno u otro modo ha comenzado el proceso creativo que generará nuevos escarceos culturales en busca de técnicas y valores innovadores y definitivos para cortos periodos históricos.

Tras los tanteos y la incubación surge, a veces, la nueva primicia cultural; pero no termina aquí el peregrinaje innovador. Es necesario que un grupo social, o todos los individuos pertenecientes a la concreción cultural, crean que el supuesto beneficio para el grupo social es real y soluciona problemas de subsistencia o aumenta, como sucede en occidente, el nivel material de vida o simplemente el hedonismo. Si es así la nueva adquisición cultural se incorpora a la *cultura objetiva* y retorna a ser objeto de integración de aprendizajes, comenzando de nuevo el proceso genético de la cultura. Aquí estriba el carácter inacabado del elenco cultural.

Pero no siempre se aceptan los nuevos valores; a veces la nueva aportación es desechada por la mayoría oficial al no coincidir con sus intereses o porque simplemente no se considera oportuno para el bien del grupo. De momento no entra a formar parte del elenco cultural objetivo, pero esto no quiere decir que la decisión sea definitiva; el tiempo histórico puede reconsiderar los valores repudiados y reintegrarlos al cúmulo de la cultura objetiva. De ello, dentro de unos contextos definidos, podrían hablar Taylard de Chardin, Galileo, Miguel Servet, el propio Cervantes y una pléyade de hombres excepcionales que entran en la categoría de mártires de las ideas, los valores o las técnicas.

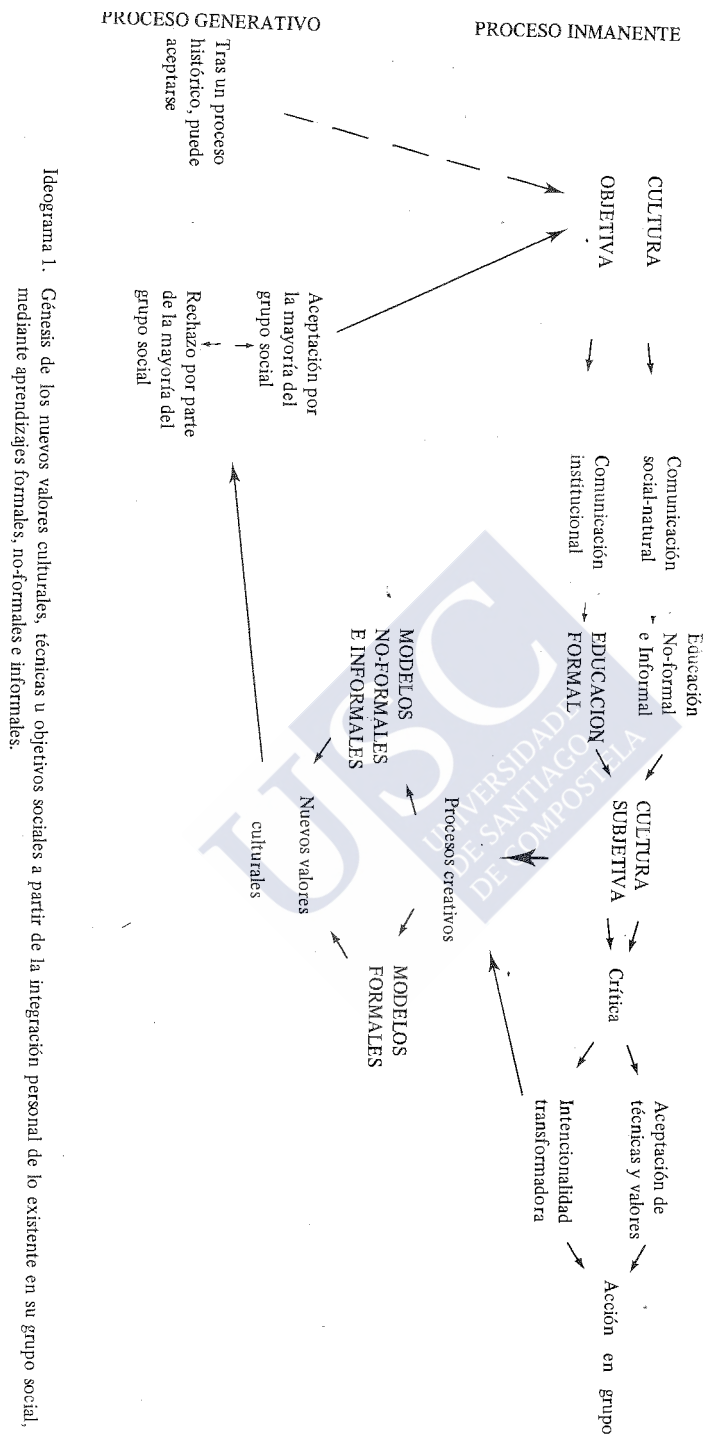
Los valores culturales que emergen son en algunas ocasiones fuente de conflictos, como también lo es el espíritu transformador. Una concreción de este tema que aparece a diario en cualquier rincón de cualquier familia o grupo es el choque generacional, sobre el que la educación tiene mucho que decir.

Hoy estamos viviendo un fenómeno de contracultura y de anticultura que provoca una relación tensa entre las generaciones. La tercera edad, y aun la anterior, difícilmente han comprendido y aceptado movimientos como el de los Bloussons noirs, Teddy boys, Hippies o Punks. Mas aún, cada uno de ellos ha sido fuente de conflictos que han terminado en choques generacionales. Se ha dicho, sin más análisis, y no entro en la discusión de quién tiene o no razón, que estos movimien-

tos anticulturales son la negación del humanismo y la puerta de la decadencia de occidente. Todo es posible, pero todo está por demostrar. La historia, por otra parte, es un constante cambio debido a los intentos contraculturales, muchos de ellos hoy aceptados y aun aceptados por multitud de personas incardinadas en grupos socioculturales concretos. Las grandes revoluciones sociales, religiosas e ideológicas son un claro ejemplo de los conflictos históricos que han generado los nuevos modelos de entender la vida, la relación social, los bienes materiales y los fines trascendentes.

La educación ha tenido la bendita culpa de estas convulsiones regeneradoras. Cuando se han producido, sus modelos han quedado obsoletos en los sistemas formales y hasta no-formales. Sólo lo informal sigue coincidiendo en el proceso optimizante y a esta influencia informal es a lo que algunos denominan cultura como proceso y quizá tengamos que estar de acuerdo, porque, a pesar de existir una manipulación para lograr perfección, ésta es asistemática y no posee intencionalidad definida.

Pero no puede dejarse todo en manos de lo informal si se desean cambios constantes de mejora. La educación tiene una gran labor complementaria. Lo que ésta no puede ser es el dique de contención, como sucede hoy con nuestra educación actual de marcado corte durkheniano, aunque teóricamente se escriban ideas renovadoras. Creo que todo comienza en una concepción pluralista, abierta y sincera, que dé paso a nuevos valores, aunque no "porque sí" o por slogan de grupos ideológicos o políticos, sino porque hay apertura de ideas basadas en la constante búsqueda de la verdad. Es esta una labor del amante del saber, que acepta la duda como principio de posible aceptación de valores. De esta teoría tiene que partir la educación para estructurar la normativa que potencie el proceso creador, primero, y aceptador, después, de los nuevos aportes culturales.



Idiograma 1. Génesis de los nuevos valores culturales, técnicas u objetivos sociales a partir de la integración personal de lo existente en su grupo social, mediante aprendizajes formales, no-formales e informales.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

1. Estas ideas están tomadas de la definición que Niedemer da acerca de "cultura", en: Varios: (1975) *La Suisse. De la Formation des Aloes à la quête de futur*. Ex Libris Germanis, AG. pág. 440.
2. OTTAWAY, A.K.C.: (1973) *Educación y sociedad*. (Buenos Aires, Kapelusz), pág. 38.
3. SERRAN PAGAN, F.: (1980) *Cultura española y Autonomías*. (Madrid, Ministerio de Cultura), pág. 9.
4. PERPIÑA RODRIGUEZ, A.: (1980) "Cultura, subcultura, contracultura y anticultura". *Arbol*, C. P. C., núm. 413, mayo, Madrid, pág. 8.
5. ROSSI, I. y O'Higgins, E.: (1981) *Teorías de la cultura y métodos antropológicos* (Barcelona, Anagrama), pág. 14.
6. MOLES, A.: (1977) *Recherche, pédagogie et culture*, núm. 28, mars-avril, pág. 7.
7. UNESCO: (1980) *Le développement culturel. Expériences régionales*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Paris, pág. 54.
8. OTTAWAY, A.K.C.: Obr. cit., pág. 38.
9. LA BELLE, T.J.: (1982) "Formal, Nonformal and Informal Education: A Holistic Perspective on Lifelong Learning". *Revue Internationale de Pédagogie*. Vol. 26, núm. 2, págs. 157-175.
10. LeVINE, R.A.: (1977) *Cultura, conducta y personalidad*. (Madrid, Akal), pág. 40.
11. ROSSI y O'HIGGINS: Obr. Cit., pág. 87.
12. BOAS, F.: (1965) *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. (Buenos Aires, Solar-Hachette).
13. ROSSI y O'HIGGINS: Obr. cit., pág. 191.
14. LeVINE, R.A.: Obra. cit., pág. 30.
15. GEENFIELD, P.M. y BRUNER, J.: (1969) "Capítulo 12" de la obra de GOGGIN, D.: *Handbook of Socialization. Theory and Research*. (Chicago, Rand McNally), págs. 633-657.
16. I biden, pág. 345.
17. YCAZA, J.: (1981) *La cultura hispánica y la crisis de occidente*. (Madrid, Ministerio de Cultura), pág. 38.
18. VALLE, del A.: (1971) *Cultura popular*. (Madrid, Masierra), pág. 43.
19. KAPAZUA, Z.J.N.: (1982) "Todas las culturas son diferentes y únicas". *Educación de adultos y desarrollo*, núm. 19, septiembre, 1982, Bonn, Asociación alemana para la formación de adultos, pág. 271.
20. LeVINE, R.A.: Obra. cit., pág. 32.
21. Ibidem, pág. 80.
22. LA VANGUARDIA. (1984). Miércoles, 14 de marzo, pág. 30.
23. Obr. cit., pág. 32.
24. Ibidem, pág. 6.
25. GREENFIELD y BRUNER: Obr. cit., págs. 636 y ss.
26. Ibidem, pág. 637.
27. Cuando la lengua del ámbito cultural es única para todos los miembros, se aplica esta norma sin más excepciones. Cuando haya dos lenguas en convivencia, habrá que optar por una hasta las edades de 9/10 años, aunque, también es factible como estamos demostrando en Cataluña, aprender "la otra lengua" desde el parvulario si existe un modelo de actuación lógico de inmersión en los nuevos ámbitos culturales. Es así como se llega sin conflictos a la situación bilingüe; si no se actúa de la forma descrita, se llega, como mucho, a la diglosia.
28. BRUNER, J.: (1963) *El proceso de la educación*. (México, Uteha).
29. PERPIÑA RODRIGUEZ, A.: Obr. cit., pág. 8.
30. Obr. cit., pág. 51.

BIBLIOGRAFIA

- BOAS, F.: (1966) *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. (B. Aires, Solar-Hachette).
- BRUNER, J.: (1963) *El proceso de la educación*. (México, Uteha).
- CHAGAS, C.: (1977) "La diversité culturelle et le développement". (París, *Cultures*, Vol. IV, núm. 2).
- GOSLIN, D.: (1969) *Handbook of socialization theory and research*. (Chicago, Rand McNally).
- HUIZINGA, J.: (1960) *Hombre e ideas. Ensayo de Historia de la Cultura*. (B. Aires, C.G.F.E.).
- INHELDER, B., BOCET, M. y SINCLAIR, H.: (1975) *Aprendizaje y estructura de conocimiento* (Madrid, Morata).
- INHELDER, B. y PIAGET, J.: (1972) *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. (B. Aires, Paidós).
- KAHN, J. S.: (1975) *El concepto de cultura. Textos fundamentales*. (Madrid, Anagrama).
- KAPAZUA, Z.J.N.: (1982) "Todas las culturas son diferentes". *Educación de adultos y desarrollo*. Núm. 19, septiembre. (Bonn, Asociación Alemana para la formación de adultos).
- LA BELLE, T.J.: (1982) "Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning". *Revue Internationale de Pédagogie*. Vol. 28, núm. 2.
- LEVINE, R.A.: (1977) *Cultura, conducta y personalidad*. (Madrid, Akal).
- MALINOWSKI, B.: (1972) *Una teoría científica de la cultura*. (Barcelona, Edhasa).
- MEVINEL, S.: (1976) *Política cultural en las ciudades*. (Madrid, Consejo de Europa y Ministerio de Educación).
- MOLES, A.: (1977) *Recherche, pédagogie et culture*. Núm. 28, Mars-Avril.
- OTTAWAY, A.K.: (1973) *Educación y sociedad*. (B. Aires, Kapelusz).
- PALACIOS, J y CARRETERO, M.: (1981) "Implicaciones educativas de los estilos cognitivos". *Infancia y Aprendizaje*. Vol. 18, Madrid.
- PERPIÑA RODRIGUEZ, A.: (1980) "Cultura, subcultura, contracultura y anticultura". *Arbol*. C.P.D., núm. 413, mayo, Madrid.
- ROSSI, I y O'HIGGINS, E.: (1981) *Teoría de la cultura y métodos antropológicos*. (Barcelona, Anagrama).
- ROSITI, F.: (1980) *Historia y teoría de la cultura de masas*. (Barcelona, Gustavo Gili).
- SERRAN PAGAN, F.: (1980) *Cultura española y autonomías*. (Madrid, Ministerio de Cultura).
- SIEGEL, L. S. y BRAINERD, C.J.: (1983) *Alternativas a Piaget* (Madrid, Pirámide).
- TABA, M.: (1974) *Elaboración del currículum*. (B. Aires, Troquel).
- UNESCO: (1980) *Le développement culturel. Expériences régionales*. (París, Organization des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la culture).
- VALLE, del A.: (1971) *Cultura popular*. (Madrid, Marsiega).
- VARIOS: (1975) *La Suisse. De la formation des Alpes à le guête de futur*. (Ex Libris Germanis, A.G.).
- VAZQUEZ, F.: (1974) "La vida y obra de Vázquez de Mella" *Arbal*, núm. 347, nov. (Madrid, R.G.I.C.).
- WHITE, L.A.: (1982) *La ciencia de la cultura. Un estudio sobre el hombre y la civilización*. (Buenos Aires, Paidós).
- YCAZA, J.: (1981) *La cultura hispánica y la crisis de occidente*. (Madrid, Ministerio de Cultura).



COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA PRIMERA PONENCIA

COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA PRIMERA POTENCIA



PAPEL DE LA ESCUELA EN UNA SOCIEDAD CULTURAL Y EDUCATIVAMENTE DIFERENCIADA

J. ANGEL LOPEZ HERRERIAS

¿Es posible y en qué condiciones, que la educación no sólo reproduzca, sino también trascienda y oriente el ámbito cultural, entroncando con problemas de nuestra sociedad española? La tesis de Bourdieu, un tanto mecanicista, aunque útil en su intento explicativo, según la cual la escuela *reproduce* educativamente las constelaciones culturales, me parece superable. Veamos cómo a través del conocimiento científico.

1. Relaciones cultura educación

En la presentación temática de ambos conceptos se nos ofrece un “conector”: “campo *perceptivo*”, “posibilización *perceptiva*” en cuanto “*asumida*”. Es una función de racionalidad. Veamos las descripciones de esa función.

La *cultura* es el campo *perceptivo*, realizado y posibilitante, desde /en / y hacia el que todo grupo sociohistórico y todo hombre, autónomo y libre, realiza la tarea concreta de vivir.

La *educación* es la posibilitación y la realización *perceptiva* y *perfectiva*, en cuanto *asumida*, que todo miembro del grupo antropogénico tiene.

¿Cuál es la racionalidad real y posible en nuestra sociedad, supuesto ineludible de la cultura y de la educación?

2. El “conector” de la racionalidad

¿Qué tipo de racionalidad puede superar el esquema mecanicista de la imposición reproductora de la cultura sobre la educación?

Tres modelos de racionalidad encontramos en nuestra socio-historia: racionalidad mítica (RM); racionalidad especulativa (RE); racionalidad evolutiva (REv).

A diferencia de los otros modelos, la racionalidad evolutiva (REv) manifiesta una peculiar relación matizada así.

- la realidad, incluido el hombre y sus avatares, es un proceso de realización;
- el conocimiento y el logro objetivo de aquél, la verdad, son secuencias evolutivas;
- el conocimiento no es mera especulación de lo “otro”, sino “reconstrucción” de lo posible real.

La racionalidad que puede superar el esquema mecanicista de la imposición reproductora de la cultura sobre la educación es la racionalidad evolutiva.

3. ¿Puede la racionalidad educativa evadirse de la racionalidad cultural?

Depende del modelo de racionalidad que se presuponga. En el ámbito de la escuela y por medio del producto de la ciencia es posible acercarse a ese modelo de racionalidad evolutiva. En el paradigma cultural objetivo de una RE, la *escuela* como organización y la *educación* como proceso-producto de "*aculturación*", son fenómenos reproductores.

Por el contrario, en el paradigma cultural objetivo de una REv, la *escuela* y la *educación*, método y proyecto de "*aculturación*", son fenómenos liberadores.

4. Reto actual de la escuela-educación ante la cultura (españolas)

Esa relación-reto tiene dos vertientes:

a) Aceptar desde la escuela-educación las diferencias de nuestra sociedad. La escuela-educación de nuestro conjunto socio-cultural diversificado, plural, ha de esforzarse, *evolutivamente* por percibir el "mundo", asumiendo como primer índice de fisura crítica el variado referente cultural, objetivo y subjetivo. En esa actitud es donde la escuela, el intelectual y la ciencia *evolucionan* hacia una cultura de las culturas, de los respetos, del diálogo y del inacabamiento perceptivo y perfectivo.

b) Provocar, también, desde la escuela-educación, la inquietud valorativa porque en todos los sectores culturales se extienda el conocimiento actitudinal positivo, derivado de la ciencia hacia aquello que se nos presenta como medio de antropogenezación valiosa; por los valores, que no siendo del propio grupo cultural se ofrecen en el conocimiento evolutivo como apoyo de más antropogénesis.



nuevos matices a aclarar en la relación de conceptos que estamos tratando (Cultura-Educación). Por último, acudiremos a una reflexión sobre las fronteras que para nosotros delimitan el concepto de Educación, exponiéndose así los diversos campos en los que la investigación antropológica están mostrando hoy, y ya desde hace varias décadas, importantes conclusiones a discutir e interesantes reflexiones que no pueden dejar de lado los profesionales de la Educación.



CUERPO Y PEDAGOGIA

BENILDE VAZQUEZ GOMEZ

La confluencia actual de las Ciencias humanas sobre la unidad de la naturaleza humana se ha traducido en un enfoque unitario de la educación. Hay, sin embargo, ámbitos a los que no ha llegado este enfoque; en el caso de la educación física. En este sentido se puede decir que la educación física no ha entrado en la escuela si lo ha hecho como práctica deportiva y en los últimos años escolares, no lo ha hecho como algo integrado en la educación global del individuo.

La carencia es muy llamativa cuando háy investigaciones suficientes para poner en evidencia que los fracasos escolares más tempranos se deben entre otras causas, a deficiencias de caracter psicomotor.

Pero lo más sorprendente es que esto ocurra en una sociedad y en una cultura como la actual, en las que se ha pasado de "reprimir el cuerpo" a "honrar el cuerpo"; cuando el cuerpo ha pasado a ser objeto de atención especial, si no de manipulación especial, por las fuerzas sociales, económicas e ideológicas.

Muchos estudios de la cultura actual vienen destacando este cambio. Unos hablan del paso del sin valor cultural al valor "fetiche"; otros del cuerpo como "el gran mediador de la cultura contemporánea", y hay quien habla de "la otra resurrección de la carne" (Zubiri).

Volviendo al ámbito pedagógico, dos referencias al cuerpo habrá que señalar de partida. Se dice que el hombre es cuerpo y que el hombre tiene cuerpo. A la primera perspectiva se refieren distintas disciplinas como la Medicina, la Psicología, A la segunda se refiere precisamente la educación física, pues en esa manera de ver el cuerpo radican las posibilidades educativas del mismo.

Históricamente y actualmente, "tomar postura" sobre el cuerpo ha dado lugar a dos pedagogías predominantes y contradictorias: la de la "liberación del cuerpo" y la de la "represión del cuerpo".

Pero hay una tercera perspectiva para la pedagogía. Su objeto: el *cuerpo educado*, solo posible a partir del "cuerpo vivenciado", del "cuerpo propio" por "apropiado".

Desde estas posiciones, la educación física se convierte en un elemento más de todo proceso educativo, de la educación de toda la persona y de todas las personas en razón de las múltiples funciones que se le reconocen a la educación física.

SOCIEDAD, CULTURA Y EDUCACION EN EL PRE-PIRINEO DE LERIDA

LUIS SAMPER RASERO

La presente comunicación tiene por objeto presentar una serie de reflexiones y datos sobre la interrelación entre las estructuras sociales y económicas, los universos simbólicos y los procesos de transmisión cultural (tanto a nivel de educación formal como de educación informal). El área escogida ha sido una comarca del Pre-Pirineo de Lérida y el período cronológico desde 1970 hasta el presente.

Se señalan en primer lugar las dificultades epistemológicas de la dicotomía rural-urbano propugnando el carácter relativo de la misma. También se intenta desmitificar una visión neo-romántica de la vida rural.

Con respecto a la interrelación entre estructuras sociales y económicas y la educación formal las conclusiones más importantes son:

1º Los aspectos meramente cuantitativos (número de escuelas, por ej.) dependen de factores demográficos los cuales, a su vez, responden a una serie de transformaciones socio-económicas, más concretamente la penetración de la tradicional economía de mercado y, por tanto, erradicación de la tradicional economía de mantenimiento.

2º No se puede ignorar la influencia de las variaciones del sistema escolar sobre las estructuras sociales. Así la política educativa de eliminación de escuelas mixtas y unitarias ha actuado como catalizador de unos previos procesos de aculturación y éxodo rural.

3º Los aspectos cualitativos de la educación formal (contenidos y prácticas pedagógicas) parecen mostrarse relativamente autónomos de los cambios sociales.

Preguntada una muestra representativa de padres de alumnos sobre su opinión acerca de la enseñanza recibida por sus hijos predominan las respuestas moderadamente positivas. Lo que se critica, actualmente, no es tanto la concentración escolar propiamente dicha como las deficiencias (especialmente, el transporte) con que ésta se realiza.

Por último, se insiste en la necesidad de no confundir la educación con escolarización. A nivel de la transmisión cultural los datos recogidos indican que ésta se reparte casi equitativamente entre la escuela y el grupo familiar y la televisión. Los restantes agentes y agencias de socialización parecen poseer una menor capacidad endoculturadora. En cambio, en lo que hace referencia a la familia troncal (abuelos, padres e hijos) si bien está dejando de ser la unidad de producción económica mantiene capacidad como transmisora de conocimientos.

¿HACIA QUE CURRICULUM EN UNA SOCIEDAD EN CAMBIO? ELEMENTOS PARA UN MARCO TEORICO

RUFINA GUTIERREZ GONCET

I. Introducción

El fallo de los modelos curriculares producidos en la década de los 60 dentro del llamado *movimiento de reforma del curriculum* hizo que la década de los 70 se conozca en los medios especializados como “década de desencanto”, que ha suscitado una reacción de dudosa racionalidad de “vuelta a lo básico” en todas las latitudes. ¿Por qué los escolares no sólo siguen fracasando, sino que, aparentemente al menos, fracasan más?

En opinión de esta comunicación *el fallo básico de la mayoría de los planteamientos de renovación curricular ha sido la falta de marcos teóricos adecuados que hicieran posible plantear el diseño del curriculum científicamente.*

Este trabajo quisiera ser una aportación a los que trabajan para diseñar un posible marco teórico que permitiera hacer del diseño curricular una ciencia con bases más sólidas que las pruebas de ensayo y error.

II. Movimiento de reforma del curriculum. La alternativa Piagetiana.

Los planteamientos tradicionales del diseño curricular no ofrecían criterios definidos para articular coherentemente el contenido de las disciplinas. Como reacción a este modo de hacer, la corriente *científica* se caracteriza por la *preocupación por la estructura* en el diseño curricular. Los modelos propuestos podrían sintetizarse de la forma siguiente:

- a) *Articulación centrada en la estructura de la disciplina.*
- b) *Articulación centrada en la lógica de los procesos o de los conceptos de la disciplina.*
- c) *Articulación centrada en el método de la disciplina.*

Las bases epistemológicas y metodológicas de estos modos de articular el curriculum han sido criticadas desde diversos ángulos. Desde el punto de vista piagetiano la crítica supone un planteamiento más radical: es el entero marco conceptual el que queda en entredicho porque Piaget propone una alternativa epistemológica.

III. El marco teórico Piagetiano. Estado actual de la investigación.

IV. Lo que explica el modelo Piagetiano.

Analizando los datos provenientes de las investigaciones realizadas, se puede afirmar: 1º) Si nuestros escolares de 11 a 16 años tienen características de desarrollo psicoevolutivo parecidas a las poblaciones estudiadas en países de nuestra misma

área cultura, sólo el 30 % de los mismos han superado la etapa de las operaciones concretas y han entrado en la etapa formal; 2º) El análisis de los conceptos que integran los currícula escolares para estas edades, muestran que, desde el punto de vista de su demanda cognitiva (piagetiana), la mayor parte de ellos exigen para su comprensión el uso del pensamiento formal. De aquí se deduce que desde el punto de vista piagetiano el fracaso escolar era predecible. Es decir: lo que falta explicar es no el fracaso del 30 % de nuestros escolares, sino el éxito del 70 % de ellos, cuando existe tal inadecuación.

V. Conclusiones

- . Necesidad de un estudio de nuestra población escolar desde el punto de vista de los niveles psicoevolutivos.
- . Necesidad de realizar análisis de la demanda intelectual (piagetiana) de los currícula que se imparten en nuestras escuelas.
- . Necesidad de preparar al profesor y dotarlo de instrumentos adecuados para realizar los análisis citados en su grupo-clase y actuar consecuentemente con los datos obtenidos.

VI. Bibliografía.

USOS PLURALES DEL LENGUAJE Y CULTURA

S. ALVAREZ TURIEÑO

Estas páginas son intento de acceso a la realidad de la cultura y de la educación a través del lenguaje. El lenguaje ocupa lugar privilegiado en el ámbito de la comunicación. Pero no es un instrumento unívoco. Hay múltiples maneras de servirse de él en la actividad comunicativa. Desde Wittgenstein, en fechas todavía no muy lejanas, el estudio de sus diferentes usos constituye uno de los tópicos de la filosofía. No voy a seguir el complicado camino que lleva al estudio del lenguaje tal y como se presenta en la filosofía analítica posterior a Wittgenstein y deudora de sus planteamientos. Pero me sitúo en terreno parecido. Lo que tomaré en consideración (aunque sea un punto de vista muy parecido) es especialmente relevante, porque pone de manifiesto dos maneras distintas de pensar y argumentar. Los usos a que me refiero pertenecen al lenguaje de cultura, no al ordinario. Tomo como interés de fondo la educación.

Puede que con este planteamiento me desvíe de la línea de trabajo que esta sección del Congreso se propone seguir. Creo que lo que en ella directamente se busca es el examinar la incidencia que tiene en la cultura y en la educación el hecho del bilingüismo o polilingüismo de una sociedad determinada. Pero juzgo que mi punto de vista no contradice ese propósito. Lo que hago es situarme en una sola lengua para ver cómo, sin salir de ella, nos encontramos con los que podría llamarse el “efecto Babel”. De una lengua puede hacer varias su forma de uso. Y esa variedad cabe que adquiriera alcance suficiente como para que se entiendan con dificultad los hablantes en uno de los usos con los hablantes en el otro.

Divido el asunto en los puntos siguientes: 1) Los usos lógico y retórico del lenguaje. 2) Datos históricos sobre la cuestión. 3) Incidencia de esos usos en la comprensión de la cultura y en el modo de entender la educación. 4) ¿Alguna manera de paliar el “efecto Babel” ?.

Resumo en el primer punto la doble forma de conocimiento —por descripción y por familiaridad— relacionándolas con los usos lógico y retórico del lenguaje. En el segundo se muestra cómo esa dualidad, que Platón denominaba querella, venía existiendo ya desde antiguo entre la filosofía y la poesía. Me refiero posteriormente a la incidencia que la cuestión tiene en el mundo de la cultura, y, particularmente, en el de la educación. En este último caso —la concepción de la escuela y la actividad educativa— se pone de relieve el antagonismo entre el doble punto de vista, subrayando unos (y por utilizar expresiones de Schiller, que a su vez recuerda a Rousseau)

el carácter de la educación según el modelo “salvaje” (sentimientos sin principios), mientras que otros, seguidores del modelo “bárbaro”, y por el lado opuesto, acen-túan los principios a costa de la vida. Llamo “efecto Babel” a esa dicotomía de acti-tudes y prácticas. En el punto cuarto y último donde se hace la pregunta tocante a si no habrá algún modo de paliar ese efecto.

La respuesta dada en la exposición avanza por estos pasos: a) Los usos lógico y retórico del lenguaje como vehículo de comunicación son igualmente legítimos; b) son sin embargo irreductibles el uno al otro; c) pueden relacionarse, pero enton-ces se presenta el problema de prioridad o precedencia; d) a ese problema se respon-de dando precedencia —se entiende en las discusiones cultas de cualquier proble-ma— al discurso descriptivo-lógico; e) pero dondequiera se vea implicado el hombre y su obrar práctico, el discurso descriptivo lógico se abre al familiar o connatural-re-tórico; f) este último es el que mira a las cuestiones últimamente importantes para la vida —valores e ideales—, reguladores, por una parte, de toda praxis, y, por otra, instancia crítica de cualquier orden meramente lógico, que, cerrado sobre sí mismo, no admita otra práctica que la de la eficacia técnica. Esa respuesta se aplica concre-tamente a la educación y a la concepción de la institución escolar. Se sugiere cómo en general esa respuesta puede utilizarse como modelo referencial analítico para comprender la cultura en general y especialmente la de nuestro tiempo.

LA ORIENTACION EDUCATIVA, HOY

MIGUEL BERTRAN-QUERA

Se precisa la localización de la Orientación Educativa dentro de las funciones pertinentes a la Educación. Situamos la Orientación Educativa en un espacio intermedio entre la Formación y la Enseñanza, más ligado y cercano a la primera que a la segunda. Lo cual permite diferenciar puntualmente los objetivos específicos de la Enseñanza, de la Formación y de la Orientación, según ha sido en la historia pasada y según se contempla en la actual.

Tomamos la Orientación como término y realidad de orden substantivo y no meramente como término y realidad adjetiva de la educación. En este sentido, la Orientación educativa cobra nuevo sentido y función primordial.

La Orientación juega hoy el papel de alma o principio animado de todo el proceso educativo y a ella toca revitalizar —desde sus objetivos— la misión del educador. El Orientador debe actuar como un experto en pedagogía que asesore al Centro y al equipo docente acerca de lo que es esencial en la educación, señalando su implicación en todo el proceso didáctico y en el ambiente de la escuela o Centro docente.

Nos pronunciamos por una Orientación educativa eminentemente humanística, personalizante y socializante, centrada en la persona del educando, pero llevada a cabo desde la iniciativa del Orientador.

La misión de éste es plural: abarca la dimensión social de la escuela, así como la dimensión humana interpersonal. La Orientación educativa necesita hoy y necesitará aún más en el futuro, situarse dentro de un marco interdisciplinar en el que colaboren a la vez el pedagogo, el psicólogo y el sociólogo o asistente social.

La escuela o centro docente es su base inicial de operaciones pero no está limitada a la edad o período escolar. La preparación y proyección al futuro ocupacional, según la vocación de cada uno, debe ser uno de sus objetivos principales. En este sentido, siempre la orientación educativa ha de ser orientación vocacional y en su esencia orientación personal; es decir, pensando en el desarrollo madurativo de cada personalidad, desde la base del fondo afectivo.

La integración de la escuela, con la familia, y progresivamente con la sociedad misma, es indispensable para la Orientación educativa. De ahí que el Orientador deberá cada vez actuar en interacción con todas estas realidades institucionales, con el fin de facilitar, como objetivo final, la integración personal-social de cada sujeto.

La Orientación Educativa, en definitiva, ha de ayudar a cada persona a resolver sus limitaciones y fallos, descubriendo sus posibilidades, fortaleciendo sus fuerzas

interiores y facilitando la puesta en práctica por cada uno de caminos de realización. En este sentido, su misión es eminentemente potenciadora, animadora y auxiliadora; no substitutiva ni curativa.

Si educar es prevenir, debería igualmente decirse que la Orientación Educativa es sobre todo preventiva, y se encamina a aprender a vivir.



PONENCIA 2

CULTURA POPULAR Y EDUCACION POPULAR

GABRIEL JANER MANILA

Introducción

Quisiera iniciar mi ponencia sobre el papel de la educación en la dinámica de la cultura refiriéndome a una anécdota que me contó hace varios años un entrañable amigo, fallecido ya, el socialista Andreu Crespi.

Me decía, señalando la dificultad con que veía cualquier proyecto de dinamización cultural que, en tiempos de la Segunda República, Gabriel Alomar pronunció en un mitin estas sentenciosas y casi lapidarias palabras: "Nuestra tarea ha de ser convertir en pueblo a la plebe". La gente aplaudió estrepitosamente. Tras el discurso, yo le pregunté —me decía—: "¿Y cómo podemos conseguirlo?" Entonces, Gabriel Alomar alzó las espaldas y tuvo que confesar: "Ay!, cómo podemos conseguirlo? No lo sé!"

Sin duda la anécdota tiene su gracia y hay una cierta intención paternalista en la proposición de Alomar: "Nuestro trabajo ha de ser convertir en pueblo a la plebe". Hoy, tal vez diríamos la masa. Aunque hoy posiblemente la propuesta iría en otro sentido.

No podemos olvidar a la hora de enjuiciar la anécdota, ni la concepción que Alomar tenía de la cultura ni las coordenadas sociopolíticas en que se movió. No podemos desconocer su vinculación con el grupo de la *Liga de Educación política* que Ortega y Gasset había promovido alrededor de 1914. Sus lazos ideológicos con Ortega, que proponía la urgente y necesaria "creación de pueblos", la necesidad de una educación capaz de transformar la Sociedad, de destruir los tópicos, de vencer la petrificación y el tradicionalismo caduco. Lo que reclama Alomar es la exigencia de una toma de conciencia individual, la recuperación de los valores espirituales, de la justicia y la belleza, del sentido del deber y de la verdad... (1). Y reclama que la escuela introduzca al alumno en el mundo de las ideas. Y acabará por creer que la moral del pueblo es en definitiva la resultante de la educación integral del individuo. Que la escuela ha de dirigirse a desvelar el sentimiento de libertad, la responsabilización de la libertad: "Es evidente —escribía en diciembre de 1930— que la libertad puede ser aplicada únicamente cuando el sujeto ha llegado a ser capaz de decidir sus propios destinos, y de escoger entre los caminos de la vida. Pero la enseñanza se aplica al hombre para despertarle y excitarle la formación de aquella facultad" (2). Pero la pregunta continúa planteada en toda su plenitud: "¿Cómo?". ¿Cómo podemos hacerlo para que el hombre sea capaz de decidir su propio destino y de es-

coger responsablemente entre los caminos de la vida? ¿Cómo transformaremos en pueblo a las masas?

El idealismo de los planteamientos de Gabriel Alomar es bien evidente. Y el idealismo ha sido la crítica más importante que, juntamente con la concepción elitista de la cultura, ha podido hacerse a los hombres de la *Liga de Educación política*. En el fondo de su proyecto de cultura había el intento de conjugar lo aristocrático con lo liberal, porque estaban convencidos de que su primera función tenía que ser la tarea de orientar una minoría capaz de educar políticamente a las masas.

El profesor Tufiñón de Lara los ha definido diciendo que se trataba de una "asociación de candidatos a mentores del pueblo" (3). En la línea de Ortega cuando proponía que "una nación es una masa humana organizada, estructurada por una minoría de individuos selectos" (...) "La gran desdicha de la historia española ha sido la carencia de minorías egregias y el imperio imperturbable de las masas" (4). Gabriel Alomar había escrito desde esta misma perspectiva: "La soberanía nueva debe apoyarse en el prestigio esto es, en la virtud misteriosa ejercida por los espíritus superiores" (5).

Los interrogantes continúan planteados.

Alomar presenta una concepción vertical y casi jerárquica de la función cultural. Su pretensión se dirige hacia la educación del hombre ideal, como si fuese una variable independiente, libre de cualquier coordenada ni de pueblo ni de clase. Yo me atrevo hoy a cambiar en cierta manera su planteamiento tal como lo he explicado según aquella anécdota del principio: Nuestra tarea ha de ser hacer posible que la plebe —la masa— sea capaz de convertirse en pueblo por ella misma.

1.— Paisaje con figuras

¿Pero quién es el pueblo? Si la definición de cultura —como veremos más adelante— es por ella misma complicada, lo es tanto o más el concepto de pueblo. Es fácil decir: el pueblo somos todos. A mí no me gusta esta respuesta puesto que la considero excesivamente cómoda. Prefiero otro término: el de "clases populares" o si quereis, otro que saqué de Gramsci: el de "clases subalternas". Por tanto ya no me sirve demasiado la propuesta de Gabriel Alomar. Y debería decir: Nuestra tarea ha de ser hacer posible que las clases subalternas tomen conciencia de su capacidad de crear cultura.

¿Pero quiénes son las clases subalternas? En otro lugar las he definido, partiendo de Gramsci, precisando que se trata de aquella gente —y voy a decirlo con una frase muy pintoresca— alejada de los centros de poder, que nunca ha pintado una regadera. Es una gente a quien es preciso mirar con mucho respeto. Todos la conocemos. Nos la encontramos cada mañana por las calles de nuestra ciudad, bien temprano, cuando todavía no es de día podemos verla salir del pueblo en el coche o en la moto hacia el trabajo. La encontraremos la tarde de los domingos en el cine, o en una plaza cualquiera con la radio, comiendo patatas fritas o palomitas, el oído pegado a la retransmisión de partidos de fútbol. La gente ignorada de los barrios. A menudo cansada. Nos tendríamos que preguntar cuál ha sido desde siempre su vida.

¿Cómo es ahora? ¿En qué ha cambiado? Gente subalterna, gente pobre, también la gente de clase media, de aquella clase media que consigue a duras penas sobrevivir.

Una historia dura. No tiene nada de tranquilizantes la historia de nuestras clases populares. Viviendas pobres, estrechez por todas partes y un interés exclusivo por cualquier valor que desborde el interés inmediato. La fiebre del consumo. La televisión omnipresente.

De todo ello se deriva —no debe extrañarnos— el desinterés por los valores de la cultura. La ignorancia de aquello que es la cultura y de todo cuanto significa. ¿Es posible pensar que estas clases adviertan su potencial cultural, su capacidad —inmensa capacidad— de crear cultura? ¿Qué concepto se les da de la cultura? Intentemos definirla.

2.— *Sobre el concepto de cultura*

Es bien seguro que pocas cosas han sido tantas veces definidas como la cultura. Tampoco quiero renunciar, ahora. Hay muchas definiciones y tal vez no haga falta ninguna más. Lo imagino, al concepto de cultura, como un cuerpo poliédrico. Así, podríamos hablar de diversos significados. Y de hecho no siempre la palabra cultura significa lo mismo. Por este motivo es que a veces añadimos un adjetivo que determine o precise el campo semántico al cual tenemos intención de referimos.

Por cultura podríamos entender aquel conjunto de tradiciones (literarias, histórico-sociales y científicas) y de formas de vida (materiales y espirituales) de un pueblo o de una colectividad humana. Se trata, como podemos ver, de un concepto muy amplio de cultura que integra las formas de relación, las instituciones, los modelos de expresión verbal, corporal y plástica, los paradigmas de comportamiento, los mitos de toda clase, etc. Es una concepción antropológica de la cultura, porque especifica que aquello que la integra son los valores, los símbolos, los modelos de cuanto constituye y determina la existencia de un grupo social. ¿Nos atreveríamos a ponerle el calificativo de “popular” a este concepto de cultura? Particularmente he de confesar que no me parece extraño. Así, la cultura popular sería el patrimonio colectivo de un determinado pueblo, una herencia, constituido básicamente por unos elementos abstractos: valores, normas, reglas de convivencia, y de relación, lenguaje . . . , y elementos concretos: objetos, herramientas, instrumentos, libros, obras de arte, etc. , transmitido de una generación a otra, modificado a través del tiempo, puesto que una cultura no es algo estático e inamovible, así como la naturaleza humana no es inmutable ni petrificada.

Sobre las culturas llegan a posarse múltiples elementos. En la base de la cultura de cualquier pueblo hay una multiplicidad de elementos que vinieron a integrarse en ella. De algunos puede saberse con facilidad la procedencia, de otros difícilmente podríamos recorrer el camino. Pero ¿cuáles son los elementos extraños de la cultura asimilada y qué otros se quedan perdidos en el río de la historia como si jamás hubieran llegado a aquella tierra? No es fácil encontrar una respuesta. Konrad Lorenz ha destacado —desde una perspectiva muy optimista— que las culturas operan por

selección, como las especies, y que contienen tanto saber orgánico adquirido mediante la selección como una especie animal (6).

La asimilación de elementos de otras culturas es un hecho que cabe integrar en la misma dinámica de la cultura. Porque la asimilación cultural no es sinónimo de desintegración cultural. Hemos de tener en cuenta que un entorno cultural, sea cual sea, es una estructura asimiladora capaz de integrar nuevos materiales que la enriquecen, capaz de evolucionar sin perder —y en este punto hay que fijar especialmente la atención —sin perder por eso, digo, la conciencia de su identidad.

3.— *Cultura popular y cultura tradicional*

Con frecuencia suele confundirse la cultura popular con la cultura tradicional. Es evidente que la cultura tradicional es o ha sido cultura popular. Pero hay que precisar que no todo cuanto configura la cultura popular forma parte de la cultura tradicional. Este fenómeno me preocupa especialmente. Con demasiada frecuencia la cultura tradicional, configurada por aquellos elementos que hemos heredado de las sociedades rurales —bailes antiguos y músicas viejas, cantos de trabajo y coplas de amor, juegos de corro y fiestas populares, procesiones y cuentos, formas del barro, aleluyas y estampas, representaciones populares de un teatro con el que te morías de risa o rompías en llanto, trabajos rituales que pervivían fieles a la tierra, y un largo etcétera—, se nos presenta como algo muerto, parado en el tiempo, reducido a pieza de museo. De hecho, a esa situación han contribuido quienes han hecho de la cultura tradicional un objeto de investigación y de estudio, especialmente los folkloristas. Los folkloristas —y que quede constancia que no pretendo infravalorar su trabajo— que procedían de la tradición culta, han tenido una visión restrictiva de la cultura popular. Pero supieron ver en la tradición del pueblo —en la cultura de las clases subalternas— la expresión de los signos esenciales del pueblo. El carácter que ha definido la identidad de una colectividad humana.

4.— *Identidad y cultura*

Es cierto que en la cultura tradicional permanece buena parte de los factores diferenciadores de la colectividad. El pueblo, esas clases subalternas “que nunca han pintado una regadera”, llega a ser protagonista con el Romanticismo, pero es un pueblo estático, pre-industrial, encallado en costumbres inamovibles, todo un espectáculo para el romántico. Pero este mismo pueblo es el depositario de cuanto fundamenta el espíritu de una nacionalidad redescubierta. El estudioso de la cultura tradicional es, todavía hoy, el hombre capaz de establecer un compromiso con ese proyecto (7). Todavía hoy, la recuperación de la cultura antigua, su estudio, así como su reivindicación, surge del trabajo de intelectuales nacionalistas y de grupos de base que han visto en la cultura del pueblo la posibilidad de profundizar en el conocimiento de la propia realidad (8).

Pero aquel hecho —la presentación de la cultura tradicional como una pieza de museo— adquiere un peligro especial. Es cierto que una parte —no me atrevo a decir una gran parte— de los elementos tradicionales de la cultura no son otra cosa más

que una pieza de museo y así han de ser considerados. Otros, son prácticas vigentes, no simples pervivencias, sino que cabe explicarse el papel que juegan en el seno del grupo social en el que se producen. Otras veces he defendido la importancia que tiene para el niño de hoy que estos elementos populares le lleguen a través de la escuela, sobre todo aquellos que pertenecen a la literatura oral, —cuentos y romances, trabalenguas y juegos de palabras, adivinanzas y refranes— y que tienen una especialísima eficacia en las clases de lengua (9). He escrito otras veces que en estos productos de la imaginación popular se esconde una inmensa carga de funcionalidad pedagógica. Me refiero al atractivo de un cuento de hadas, a su propuesta de riesgo y aventura, a la magia de una metáfora popular, a la fascinación de un poema antiguo, al encanto de los romances viejos, a la prodigiosa magia de los juegos de palabras, a la concisa lección de un proverbio. Me refiero, también, al nombre de las cosas. A las palabras de las que se sirvieron los hombres de un espacio concreto para nombrar todo cuanto sucedía a su alrededor: nombres de collados y de sementeras, de rincones ciudadanos junto a los cuales la gente anónima, la gente cotidiana, localiza una pequeña historia, a veces trágica, otras grotesca; nombres de montañas, de desfiladeros y de torrentes, de pequeñas calas, de valles y llanuras. Los nombres de los sotos, de las plantas, de los pájaros que vuelan en un cielo concreto. Este es el gran legado de la antigua cultura, de una vieja cultura popular que ha dejado de serlo porque el conocimiento que el hombre tiene de su entorno se empobrece todos los días, porque nuestra relación con el medio es pobre y llena de desconocimiento.

De hecho, el aprovechamiento escolar de estos materiales populares no es una moda de nuestros días. En las últimas décadas del siglo pasado un gran pedagogo mallorquín, Mateo Obrador y Bennasser, cofundador con Alejandro Rosselló de la Institución Mallorquina de Enseñanza, inspirada en sus principios básicos en la Institución Libre de Enseñanza, escribía en 1884 en las páginas del boletín de la Institución sobre la posibilidad del uso didáctico de los materiales populares. Mateo Obrador, que había sido alumno en la Universidad de Barcelona de Manuel Milá, y Fontanals y había seguido al archiduque de Austria buscando manuscritos lulianos en Venecia, Milán y Múnic, defendía la idea que la dinámica interna de los materiales folklóricos se encuentra en la base de los sistemas pedagógicos de Pestalozzi y de la metodología de Fröebel, por quienes sentía una fervorosa admiración. Las teorías de Pestalozzi, venía a decir, codifican una serie de elementos educativos que el pueblo conocía desde muy antiguo, que la humanidad ha puesto en práctica desde los tiempos más remotos. Se trataba de utilizar para el desarrollo de las cualidades intelectuales del individuo los materiales que el pueblo ha creado a lo largo de un proceso intelectual de siglos. Es decir, que todos estos materiales utilizables para estimular el crecimiento intelectual obligarán al niño a seguir en un período breve de tiempo las mismas leyes y los mismos caminos que la humanidad ha seguido a lo largo de su evolución y de su progreso (10).

Algunos años después y todavía hoy, los movimientos de renovación pedagógica —la escuela activa que quiso vincular al niño con su inmediata realidad— utilizaron aquellos materiales populares con la intención de motivar a los alumnos hacia el

conocimiento de su propio entorno. Los materiales populares son elementos a partir de los cuales se trabaja el lenguaje, la motricidad, la música, la plástica. . . Al mismo tiempo que el niño adquiere conciencia de su propio país, de aquello que constituye el substrato de su pueblo y entra en contacto con los signos de una cultura que le define y que se encuentra en la base de su existencia.

Podemos encontrar en la sociedad actual tan inclinada al consumismo el uso de una serie de elementos propios de la sociedad tradicional. Podríamos hablar detalladamente —y sería necesario un detenido estudio— de una cierta folklorización de las clases burguesas, de un revival de las tradiciones y de los símbolos tradicionales. Se trata de la comercialización de estos símbolos y de aquellas tradiciones en función del provecho particular: fiestas, espectáculos folklóricos, comidas típicas, etc. Se trata de un revival impuesto que adopta formas diversas, las más notables de las cuales voy a tratar de sintetizar:

- a) el gusto evasionista hacia el mundo rural.
- b) se acude a las costumbres arcaicas, a las ceremonias religiosas tradicionales, a las formas dialectales de la lengua como símbolo de identidad. Es una rusticidad artificiosa propia de la publicidad consumista.
- c) se produce un revival gastronómico-rústico, con todo el revival de los rústico: la arquitectura, el mobiliario y la artesanía “en serie” para los turistas. En definitiva, porque viene a ser la sublimación hipócrita de la ilusión de volver a una condición primitiva, al seno de un útero materno olvidado y del que se renegó.
- d) la admiración por el arte naïve, que ritualiza la pureza de las imágenes, el encanto de la infancia, el candor de las almas simples. Un arte que, marcado por un cierto franciscanismo laico, conduce hacia el mundo tradicional, primitivo y popular.
- e) los movimientos religiosos de base arcaica que parten de modelos culturales exóticos.
- f) la creciente atracción por las manifestaciones de magia, ocultismo, satanismo, etc.

No es en este sentido que la cultura tradicional ha de entrar en la escuela. Más allá de este aburguesamiento del folklore la escuela tiene planteados entre sus objetivos educativos la capacitación para el análisis de la propia realidad, la denuncia de la alienación y la búsqueda de una identidad ético-social. Quiero decir con esto que a partir del buen uso de los elementos tradicionales se puede participar en la configuración de una cultura alternativa.

Existe la posibilidad de aprovechar unas pautas de vida y unos valores de la sociedad tradicional para que se enfrenten a la cultura uniformadora, a la cultura programada que intenta borrar las diferencias. Nuestra reivindicación de aquellos materiales ha de entenderse como una forma de reivindicar el derecho a la autonomía cultural de las comunidades. Yo diría que en ciertos elementos de la cultura tradicional se ha visto una forma de contracultura o de cultura alternativa. Entonces, tendríamos que plantearnos la posibilidad de hacer de la nueva cultura popular una cultura de contestación.

¿Es cierto que el mundo de hoy se dirige hacia la uniformidad y la homologación sin resistencia ni contrate? La búsqueda de una nueva identidad cultural —en definitiva de una nueva cultura popular— se dirige contra el riesgo de una total de-

culturación y disgregación promovida por el consumo. En este mismo sentido hay que entender el actual movimiento de recuperación de los valores comunitarios, étnicos, culturales, lingüísticos. Se trata de una sorda rebelión del anonimato, a la búsqueda de una nueva identidad cultural. Porque a medida que el consumismo crece con ritmo frenético, crecen también con fuerza aquellas tendencias contestatarias que reafirman la identidad étnica, social, cultural, lingüística . . . Cuando un hombre ha perdido la herencia espiritual de la propia cultura es un desheredado que busca su último, desesperado refugio, en la corteza psíquica de un obstinado autismo. Hay que conocer cuales son los efectos de este autismo: la droga, la violencia . . . Porque difícilmente puede estar un hombre psíquicamente sano sin la posibilidad de identificarse con otros hombres, con una cultura.

Hoy pensamos que en la práctica de una verdadera pedagogía del descubrimiento del entorno el niño puede encontrar todos aquellos elementos populares. La cultura tradicional ha de llegar a la escuela —lo escribí otras veces— por razones *estéticas*, porque el pueblo ha vertido un día tras otro en ella las conquistas de la imaginación; por razones *intelectuales*, porque configura de una forma directa los estratos de la inteligencia y de la imaginación; y, finalmente, por razones *nacionales*, porque en la recuperación de esta herencia podemos entender que está implícita la recuperación de buena parte de nuestra identidad colectiva (11). La recuperación del arraigo en la tradición, en aquello que ha sido la colectividad. Como instrumento capaz de contribuir en el despertar de la conciencia nacional.

Porque es justo que cada colectividad busque en su identidad cultural la inspiración y la fuerza necesarias para la elaboración del futuro.

Es la cultura —síntesis de todas las actividades creadoras de un pueblo— la que le confiere la posibilidad de crecer. Querer ser uno mismo no significa “encerrarse” a los otros. Porque cada cultura tiene necesidad de las otras culturas. He dicho también que la cultura tradicional no es toda la cultura popular. Quisiera delimitar los principales factores de los que depende la identidad cultural de un pueblo:

a) *el factor histórico*: Es el factor que da cohesión a una colectividad y la diferencia de los otros pueblos. Sin una clara y definitiva conciencia histórica difícilmente ningún pueblo sabrá defender su identidad contra las formas exteriores de agresión. Si esta conciencia se pierde, se produce la regresión y el estancamiento. No es extraño, pues, que cuando un pueblo no es amo de su propio destino, el dominador se esfuere en debilitar o en destruir la conciencia histórica de este pueblo.

De aquí la importancia del autoconocimiento.

Un pueblo que ignora su pasado, un pueblo sin raíces, sin voluntad de conocer su propia peripecia, es un pueblo condenado a morir de frío. Desde el punto de vista educativo nos interesa recuperar, al margen de la historia escrita, la historia aquella que el pueblo explicó siempre en voz baja. Por ventura esta es la verídica historia: la que la gente conserva en la memoria y ha oído explicar casi en secreto de la boca al oído.

Me atrevería a recomendar estos trabajos de recuperación de la historia oral. Son los más viejos del pueblo o del barrio quienes pueden contar más cosas de su

entorno. Si les ponemos en contacto con los más jóvenes, habremos conseguido algo prodigioso, casi mágico: que los elementos más jóvenes se sientan vinculados a la historia de su pueblo, a la historia que es la suya y que les pertenece. Sentirse parte de una larga peripecia es sentirse unidos al pueblo que protagonizó aquella aventura.

b) *el factor lingüístico*: Es el otro gran factor capaz de aglutinar una colectividad humana. Dicen que Montesquieu afirmaba que un pueblo vencido puede conservar la esperanza de volver a ser libre mientras no haya perdido la lengua. La importancia de preservar y defender la lengua de un territorio es múltiple. Primeramente, la lengua ha sido y es todavía la base fundamental del sentimiento nacionalista. Y, sobre todo, el lenguaje se relaciona con el pensamiento, con la estructuración de la facultad de pensar, con el proceso de conocimiento y con la concepción del mundo.

Los procesos mentales del hombre, la capacidad de pensar, de imaginar, de establecer relaciones, son siempre el resultado de una relación afectiva con la realidad. Quiero decir con esto que la maduración de la inteligencia está vinculada a la calidad de las emociones. Se trata de establecer una relación afectiva con la realidad, con la certeza de que esta realidad ha sido nominada por los hombres que vivieron en aquel espacio.

Cuando se establece esta relación afectiva con el medio se deriva una eficaz voluntad de adaptación, una conjunción absoluta con el entorno. Piaget afirmaba que cada palabra es el resultado de un largo proceso histórico, porque ha rodado de boca en boca y se ha ido puliendo como la piedra de un torrente. El lenguaje del hombre es el resultado de su vida. Pero no solamente el lenguaje, sino toda la actividad mental. Me atrevería a cambiar esta afirmación: El lenguaje de un pueblo es el resultado de su vida.

Pero el conocimiento de la lengua y su uso —acabo de escribirlo hace un instante— se empobrece, porque se empobrecen las relaciones del hombre con su medio, con su realidad. El conocimiento de la lengua se empobrece. Y no obstante, la lengua es aquí, pero hay que descubrirla. Hay que trabajarla a partir del entorno.

Mi propuesta —se trata de una alternativa didáctica— es vincular su estudio a la realidad. Se trata de llevar a término una didáctica de descubrimiento de la lengua. Capaz de luchar contra los agentes que la empobrecen o la contaminan. Capaz de ejercer una acción terapéutica sobre la colonización de las palabras. Capaz de recuperar su potencial energético, los recursos del idioma, la capacidad de seguir nombrando todas las cosas, también su capacidad de ser vehículo de expresión. No podemos olvidar que la lengua ha sido el instrumento gracias al cual se ha expresado preservado y transmitido a lo largo de la historia buena parte de la creatividad humana.

La lengua es una energía. Una fuerza de conocimiento, de comunicación, de creatividad.

La degradación de la lengua ha de integrarse en la agresión constante contra el entorno del que la lengua forma parte.

c) *el factor psicológico*: Se refiere a aquellas constantes culturales que definen una colectividad determinada. Se trata pues, de la permanencia de unas estructuras psíquicas que configuran la identidad de un pueblo. Entonces, cabría preguntarse: ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan la naturaleza psíquica de un colectivo? ¿Cuáles de estos rasgos permanecen y qué otros son mutables en función del tiempo?

No es fácil determinarlo. Se trata de trazar el dibujo del perfil humano que configura las líneas generales que marcan unas determinadas estructuras colectivas.

5.— *Sobre el uso pedagógico de la tradición oral*

Una de las formas de relacionar con más eficacia la escuela y la realidad en la que se inserta es a través de las diversas propuestas de contenidos que aquella realidad es capaz de ofrecer, básicamente vinculadas a las exigencias y a los problemas que surgen de la vida cotidiana y que posibilitan y estimulan el conocimiento de esta realidad así como el proceso de socialización.

En una pedagogía basada en la investigación, el uso de las fuentes orales es de una indudable utilidad didáctica. Sobre todo porque posibilitan despertar el interés por lo que no está escrito, buscar el testimonio vivo, fijar la atención en la producción cultural de las clases subalternas e indagar en la visión que han tenido del mundo las clases populares.

Es cierto que el testimonio oral ha tenido un especial desprestigio. Todos sabemos hasta que punto nos da una versión de la realidad filtrada a través de la memoria. Nos muestra aquella realidad así como se la recuerda, elaborada por la misma historia que el testimonio ha vivido con posterioridad a los hechos. En mi tesis —y disculpadme la cita— tuve ocasión de explicar detalladamente hasta qué punto la memoria de los hechos viene marcada por el acontecer posterior. Lo hice porque tuve que precisar la validez de las fuentes —todas ellas de carácter oral— a partir de las cuales tuve que proyectar mi trabajo. Decía, entonces, que la historia posterior había filtrado aquella primera realidad: “La memoria del hombre, ha escrito Ernst Cassirer inspirándose en Bergson, es más que nada una resurrección del pasado que implica un proceso constructivo y creador. Hay que organizar y sintetizar los datos de la experiencia. Se trata, sobre todo de una interpretación de todos los elementos que constituyen precisamente esta experiencia” (12). El testimonio oral nos presenta —dice Ronal Frasser— una realidad elaborada por la historia que ha vivido posteriormente el protagonista (13).

En sentido estricto me atrevería a definir las fuentes de carácter oral afirmando que se trata de unos *documentos —orales— a partir de los cuales se puede construir el conocimiento de una realidad*. Los diccionarios al hablar de fuentes suelen referirse a su sentido de origen y causa de una cosa. Por otra parte, el calificativo oral es bien preciso al determinar la forma en que fueron transmitidos aquellos documentos.

De todos modos faltaría precisar la extensión de este concepto. Fijar hasta donde llega su significado. Definir qué es un documento oral y qué no lo es. La

educación no puede prescindir de estos materiales por diversas razones que voy a precisar. Entonces, me atrevería a proponer otra definición de fuente oral. Quizá más poética, pero complementaria. Para mí una parte importante de la tradición oral estaría constituida por *aquella palabra que llega de muy lejos*. Palabras que rodaron durante centurias, mientras iban cargándose de significado, de poder creativo, de capacidad ordenadora de la experiencia del hombre (14). Las palabras tienen todas su historia. Una historia —no hay que olvidarlo— que se inscribe en un contexto de civilización y de cultura (15). Otra función de la lengua es su carácter de fijación de la experiencia: el lenguaje conserva en la memoria aquello que existió. Nos obliga a sentir nostalgia de aquello y nos permite nombrarlo como única forma para que siga estando presente en nuestra vida. (16)

Un profesor de Lingüística de Kenya —Mohammed Hassan Abdulaziz— ha escrito no hace mucho: “El lamentable que los estudiosos y especialistas no se hayan dado cuenta hasta el presente siglo de la importancia de la tradición oral como fuente de conocimiento de la historia, de la cultura, del sistema de creencias y de otros aspectos de la civilización. Hasta en el mundo occidental se perdieron para siempre muchas obras de arte por el hecho de que la tradición oral no era considerada digna de preservación” (17).

Se trata de investigar hasta qué punto *aquella palabra que llega de muy lejos* puede ser un instrumento para la educación. Hasta qué punto aquella palabra que llega de muy lejos se constituye en camino de conocimiento, en instrumento ordenador de la experiencia.

En nuestros días no plantea ningún problema la relación que existe entre el lenguaje y la estructuración del pensamiento humano. La palabra oral es la base sobre la cual se configura nuestra capacidad de pensar, también nuestra capacidad de imaginar. Hay que insistir también en la vinculación de aprendizaje del lenguaje al entorno, porque los procesos mentales son el resultado de las concretas interacciones entre el organismo y su entorno.

A.R. Luria ha dicho con claridad que la actividad mental humana se desarrolla en condiciones de auténtica comunicación con la realidad, en el transcurso de la cual el niño adquiere del adulto la experiencia de muchas generaciones (18). Quiero observar, por tanto, que los procesos mentales infantiles son el producto de la intercomunicación del niño con la realidad de su entorno. (De aquí que alguien haya afirmado que la actividad mental de un individuo es siempre el resultado de aquello que ha sido su propia existencia). Se trata, por tanto, de una experiencia antigua, vieja, de siglos, que el niño recibe a través de la palabra. La palabra es por tanto uno de los factores excepcionales en la configuración de los procesos mentales. Tanto, que la pedagogía actual da cada día más importancia a la palabra de la madre. Se ha hablado de la influencia de las palabras de la madre en la formación de la actividad mental. Vigotsky insistió especialmente en esta idea como consecuencia de sus investigaciones experimentales que le condujeron a comprobar hasta qué punto la palabra tiene una función de primer orden en la formación de la atención, en la maduración de la memoria, en la construcción de la organización emocional... Hasta

que llegó a la conclusión que el desarrollo mental del hombre tiene su origen en la comunicación verbal entre el niño y el adulto. También las investigaciones de Rosengart demostraron el papel de la palabra en la formación de las percepciones y en la memorización durante los primeros años de la vida del hombre. Por otra parte es interesante saber que en el aprendizaje de las palabras conectadas a la percepción directa de los objetos que representan se pueden hallar las bases del pensamiento abstracto, cuando el niño es capaz de aislar las características esenciales de aquellos objetos y generalizar su interpretación sobre la base de la realidad.

Aquel niño es capaz de captar la palabra en relación íntima con el objeto que representa, es capaz de aislar sus características más esenciales y, simultáneamente, inhibir las menos esenciales con la finalidad de generalizar, al fin, aquella palabra. "Al transmitir la experiencia de generaciones —continúan afirmando A.R. Luria y F. Ia. Yudovich— tal como esta experiencia ha sido incorporada al lenguaje, la palabra conecta un sistema complejo de conexiones sobre la periferia del cerebro y se convierte en una herramienta poderosísima que introduce formas de análisis y de síntesis en la percepción infantil que el niño sería incapaz de desarrollar por sí mismo" (19).

Todo eso nos conduce a valorar la lengua oral en la construcción de la inteligencia humana. Pero el lenguaje oral —vale la pena tenerlo presente en el momento de explicar el valor pedagógico de las fuentes de tradición oral— se compone de múltiples registros (las connotaciones): la importancia de la entonación, de las pausas, de los silencios . . . La importancia de la retórica. La importancia de la entonación y del ritmo —de los "tonemas"— que —escribe Francescato— penetran el lenguaje infantil con anterioridad a la adquisición de los fonemas (20). También Jakobson, partiendo del precepto aliterativo que Pope fijaba a los poetas, acaba diciendo: el sonido ha de parecer el eco del significado (21).

Cuando estudié la problemática educativa de los niños selváticos, me di cuenta de la importancia de este contacto primerizo con el lenguaje oral en la configuración del pensamiento y en la estructuración de la propia capacidad de hablar. Víctor del Aveyron —aquel hijo de los bosques que Jean Itard intentó reeducar— no fue capaz de llegar más que a una expresión y a una comprensión muy rudimentarias, precisamente porque no había tenido durante los primeros años de su vida la posibilidad de entrar en contacto con la palabra oral (22). Y aún el caso de "Marcos", que pude estudiar con detención, nos introduce en otra hipótesis: "Marcos", en contacto afectivo con los rugidos de los animales salvajes —porque la vida entre los hombres le había resultado difícil— aprendió a imitarlos e hizo de los ruidos con los que identificaba los diversos animales que todavía hoy intenta imitar, su normal lenguaje de expresión.

En la soledad de su abandono, "Marcos" nos dice que con frecuencia llamaba a los animales según el ruido que producían. Así, aquellos gritos adquirieron un especial significado de comunicación afectiva. En aquel lugar se encontró bien, porque sabía que no estaba solo. Por eso trataba de entenderles, de comunicarse con ellos, de establecer una relación de afecto, de superar su soledad. Pero todo eso era

posible porque cuando se produjo el abandono, "Marcos" ya tenía más de seis años. También, porque al romper la vida con su núcleo familiar venía a romperse una relación dolorosa, de desafecto y de disgusto.

Las historias de los casos de abandono social estudiados nos confirman aquella hipótesis: el lenguaje se aprende en una relación afectiva con el propio entorno. Si el niño —ha venido a recordarnos Laurence Lentin— no puede extraer de su realidad cotidiana los materiales indispensables para que la facultad de hablar, que es congénita, sea capaz de ponerse en funcionamiento, no hablará jamás (23). En este mismo sentido vale la pena recordar aquella anécdota que se explica del emperador Federico II de Hohenstaufen. Empeñado en aclarar cual era la lengua natural del hombre, hizo encerrar a un niño recién nacido en una habitación, marginado de cualquier contacto lingüístico, con la intención de esclarecer si, pasados los años y llegado el momento de hablar, aquel niño hablaría alemán, o inglés, o francés . . . No habló ninguna lengua, porque nadie le había enseñado a hablar. Porque nadie había hecho nada para que entrara en contacto con el lenguaje adulto, en definitiva, nadie lo había sumergido en aquello que el mismo Lentin llama el "baño de lenguaje". Y este era, precisamente, el punto donde pretendía llegar, porque al decir "el baño de lenguaje" estamos dando un importante valor al lenguaje oral, a aquella palabra que llega de muy lejos, determinante del pensamiento del hombre. La palabra del adulto es determinante en la configuración del pensamiento humano, tanto como la clase social, el nivel familiar, el equilibrio afectivo, etc.

La didáctica ha insistido en los aspectos expresivos de este baño de lenguaje y ha precisado que aquella expresión personal menos convencional y estereotipada, que constituye el objetivo primordial de la clase de lengua, sólo se va a conseguir muy lentamente, en la medida que seamos capaces de poner al niño en contacto con el lenguaje adulto, expresivo y rico, capaz de abrir las puertas a la invención verbal. Un baño de lenguaje que —afirma Jacqueline Held— ha de convertirse en una impregnación lenta y difusa desde el primer momento, de aquí la importancia de las historias —las viejas historias familiares y los cuentos— explicadas antes que llegue la edad escolar (24).

La literatura oral introduce al niño en la palabra, en el ritmo y los símbolos, ejercita la motricidad y la memoria, despierta la imaginación.

No es este el momento de precisar cuales son las condiciones a través de las cuales aquella palabra que llega de muy lejos adquiere la dimensión que exigimos a la expresión estética. La literatura oral no es solamente el producto de la imaginación y de la fantasía, sino que posee una funcionalidad que la hace útil para la vida (25).

Es esta funcionalidad que me gustaría destacar de un modo especial, porque se trata de un material que opera como vehículo de emociones, de formas, de estructuras, al mismo tiempo que trata de integrar al niño en una cultura que ha sido creada colectivamente, canalizando su acción a través de unos signos concretos de identidad (26).

Con frecuencia olvidamos los aspectos lúdicos de la lengua, olvidamos que el juego es aquello que nos introduce en la cultura, que existe una relación profunda

entre lenguaje y placer. Los trabalenguas o juegos de palabras para hacer equivocar quienes los dicen con prisa, las cancioncillas de contar, con objeto de repartir los participantes de un juego, las de origen mágico —canciones que invocan al poder de las fuerzas naturales— los juegos sensoriales (para niños muy pequeños), aquellos juegos en los que interviene alguna canción, los refranes y las adivinanzas, constituyen un material de procedencia oral con un contenido pedagógico extraordinario, tanto por su valor estético como por el valor funcional que contienen. Me gustaría ejemplificar este valor funcional de la palabra refiriéndome a los trabalenguas: (nursery rhymes comptines, embarbussaments, scioglilingua, embulls de paraules fórmulas ortofónicas, etc.). Son rimas y fórmulas orales que se transmiten a los niños, les divierten, les conducen a la maduración mental, facilitan la superación de dificultades fonéticas, inciden en la superación de aquellos sonidos que presentan más dificultades. Asociados generalmente a la motricidad consiguen hacer de la palabra uno de los primeros juguetes. Su funcionalidad pedagógica es extraordinaria, de una utilidad múltiple: puede ser útil para reforzar un sonido al trabajar la fonología, cuando se hace el aprendizaje de la lectura y la escritura o antes, cuando sólo se hace una sensibilización fonológica (27). También pueden introducirse en los ejercicios articulatorios colectivos o individualmente, como si fuera un juego, una posibilidad de explorar las diversas posibilidades de la palabra, de jugar con los sonidos, de reencontrar la espontaneidad de las rimas, el sentido del juego libre y placentero que caracteriza el inicio del aprendizaje de la lengua.

Estas fórmulas ortofónicas heredadas de la tradición oral nos descubren el gusto del niño por la sonoridad de las palabras y por los ritmos, por las onomatopeyas y por las palabras salvajes, aquellas palabras el significado de las cuales el niño busca de tergiversar por los caminos de lo imprevisto y del absurdo. Se trata de una libertad complaciente. Mientras el niño permanece en este campo del lenguaje no utilitario, transforma las palabras, prolonga las onomatopeyas o las acorta libremente. Espontáneamente el niño tiende al juego con las palabras, a la invención de palabras nuevas, a la exploración de los diversos significados que se esconden bajo una misma palabra.

El juego con las palabras acompañan la maduración del niño desde el nacimiento. Son juegos que proponen ejercicios diversos, juegos de simbolización, juegos que introducen normas y reglas que favorecen la socialización, juegos que reparten los papeles de un juego como si se tratara de un ritual mágico como en un verdadero juego lleno de emoción, de imágenes sonoras, de resonancias afectivas (28), a veces de sonidos desconocidos con los cuales los niños disfrutan de jugar más que nunca porque les permiten creer que juegan con una lengua desconocida. Tal vez se esconden viejas plegarias, tras esos juegos, antiguas fórmulas de encantamiento, palabras remotas que sólo conocían las viejas brujas. Cautivan al niño por la cadencia de su letra, por su musicalidad, por el carácter absurdo y divertido de las situaciones que describen.

A veces, aquella palabra que llega de muy lejos toma la forma de una canción de cuna. Son poemas minúsculos que llegan al niño durante los primeros años de su

vida, cuando todavía no es capaz de entender el significado estricto de las palabras. Las canciones de cuna configuran la primera educación poética del niño. Son los primeros ritmos —los ritmos oníricos alguien los llamó—. Son lentas, primitivas, llenas de melancolía. El sueño llega con la vibración de la voz. Las hay que buscan alejar el miedo. Otras llevan una carga de profunda tristeza y hacen referencia a las condiciones miserables de la vida del hombre. Siempre, claman para que el niño crezca, para que quiera crecer sin temores. Las canciones de cuna nos introducen en la experiencia poética del pueblo: en un juego verbal, en la experiencia de un lenguaje en acción. Alguien ha hablado de función fisiológica de la experiencia poética, porque construye la sensualidad y posibilita el conocimiento emocional de las cosas. La poesía de transmisión oral realiza una especial función de entrenamiento en la captación y el análisis de mensajes sonoros. El conocimiento emocional de las cosas como una actividad lúdica que encontramos en el punto de partida de todas las literaturas: al servicio del juego sagrado de las religiones, de los cultos ancestrales, de los cánticos rituales, de los poemas heroicos.

A veces, aquella palabra que llega de muy lejos toma la forma de una adivinanza. La adivinanza es siempre una propuesta de exploración de la realidad por los caminos del enigma, por los caminos del lenguaje, de la imagen poética. Encontraremos juegos de analogía, juegos de simbolización, juegos de poetización... (Actualmente, las adivinanzas constituyen un tipo de mensaje extraordinario para ser estudiado desde la perspectiva de las teorías de la comunicación). El enunciado de la adivinanza constituye un reto. Ganará el primero que encuentre la respuesta. La relación entre la pregunta y la respuesta corresponde a una figura retórica que no se limita a la metáfora; podría ser fácilmente una hipérbole, una antífrasis, una metonimia, etc. (29). Podríamos definirla como la transposición de significado entre un elemento real y otro imaginario en el que recae el enigma, que hay que descubrir (30). En su estructura encontraremos fórmulas de introducción, elementos desorientadores, elementos orientadores y fórmulas de conclusión (31). Las fórmulas de conclusión sugieren la facilidad o la dificultad del enigma, animan a encontrar la solución, se burlan de quien no es capaz de hallarla o le retan a investigar todavía más. La conjunción de aquellos elementos orientadores y desorientadores conducen hábilmente a la pugna intelectual, al reto, al rompecabezas del silogismo. Se trata de una búsqueda reflexiva, de una exploración de la realidad por la vía del pensamiento. Porque el enigma es siempre un reto a la inteligencia, un desafío a la curiosidad que fortalece el sentimiento de seguridad del niño, su capacidad de crecer, el placer de investigar en el lenguaje que explica la realidad (32).

También, aquella palabra puede tomar la forma de una canción erótica.

En la introducción de mi colección de coplas eróticas del campo mallorquín expliqué como a través del cancionero popular se producía un acceso al conocimiento del sexo. Un proceso de conocimiento favorecido por las prohibiciones. La represión, decía, ha favorecido una serie de mecanismos que convidaron al hombre a hablar del sexo, a inventar eufemismos y metáforas a buscar nuevas interpretaciones a las palabras. La prohibición está en la base de este proceso juntamente con el

afán de transgredir la norma impuesta a partir de la palabra, por la vía de la creatividad y de la burla (33).

Esta palabra, esta retórica, “se implica con plenitud en una función doblemente educativa: la de transmitir una cierta sabiduría y la de comunicar un lenguaje elaborado, rico en metáforas e imágenes (. . .) Porque a través del lenguaje del sexo, de la riqueza expresiva que presentan las imágenes del sexo, los miembros más jóvenes de la colectividad se han informado durante siglos sobre el sexo y han aprendido por el camino de la imaginación sus más íntimos secretos” (34).

Las canciones eróticas que la gente cantaba en un baile de carnaval, al término de una fiesta familiar, habiendo bebido dos vasos de vino, cerca de las hogueras, la vigilia de San Antonio, constituyeron un elemento extraordinario de educación sexual. Una educación que se construía por la vía de la transgresión de la norma, por los caminos de la palabra imaginada.

Todo este problema de la educación sexual relacionada con la transmisión oral de la información nos aproxima a otro problema que la pedagogía no se planteó jamás: el de la comunicación horizontal de la cultura. Existe una cultura llamémosla “infantil” que los mismos niños se comunican entre sí, horizontalmente. Se trata de una forma socializada de la palabra que valdría la pena investigar más allá de los temas estrictamente sexuales. Investigar en el vocabulario que se transmiten, en las normas de conducta y en las reglas del juego, en los nombres con que intentan motejarse, en la interpretación que hacen de la vida adulta . . . No hay duda de que nos encontramos en presencia de unas fuentes orales de una incuestionable importancia a la hora de estudiar la *complexitat* de la cultura y sus infinitos canales de intercambio (35).

Otras veces, aquella palabra llegada de muy lejos toma la forma de un cuento antiguo. Son viejas historias que la gente explicó durante siglos junto al fuego para “acortar la noche”. El cuento era depositario de una sabiduría acumulada. No es la hora de prolongar mi análisis. En otros lugares he explicado con más detalle los valores educativos de estos antiguos relatos (36). Durante siglos alimentaron la imaginación de las gentes. Durante siglos han acortado la noche y se cargaron de significaciones y explicaron una vez y otra que nadie es capaz de dar sentido a su propia existencia sin la lucha valiente contra todo cuanto es injusto, contra el miedo, que está lejos y remoto, hacia la aventura llena de riesgo: “Palpita en los cuentos —ha escrito Fernando Savater— la constante tentación de la intemperie” (37). No es difícil que al niño le guste oír explicar múltiples veces el mismo cuento. También encontramos en los cuentos aquella funcionalidad, aquella utilidad pedagógica, porque constituyen una iniciación útil a la vida, a la realidad desconocida, a la experiencia de crecer. Porque tal vez sea cierto que nada hay que absorba tanto la atención del niño y que le conmueva tan profundamente como la narración de uno de estos cuentos de encantamientos y de prodigios (38); porque le enseñan que la mejor de las quimeras es salir, astutamente, hacia el encuentro de los poderes ocultos, de las dificultades que nos aturden. Para Bruno Bettelheim los cuentos cumplen la función de educar la afectividad del niño (39). Para Gianni Rodari construyen la

imaginación del hombre (40), aquella facultad de la inteligencia que, según Vigotskii, reelabora y combina los elementos que surgen de la experiencia (41), aquella facultad que constituye la base de la creatividad humana, el impulso creador que transforma las cosas.

Con frecuencia nos quejamos de la falta de compromiso de la escuela con la realidad. También con mucha frecuencia hemos dicho que nuestro sistema educativo es excesivamente libresco, vinculado a unos programas inflexibles que pesan como una inmensa carga sobre la escuela, que los objetivos propuestos no están comprometidos con la realidad. La escuela activa tuvo una respuesta al reto del entorno. Una respuesta que buscó integrar en la práctica escolar los elementos de la realidad desvinculados del medio en que se producían. De esta forma el aprendizaje dejaba de ser libresco y se aproximaba a los casos concretos que encontraba a su alcance, devotos de aquel principio que dice que el pensamiento parte siempre de aquellos que es inmediato y concreto. Fue el activismo pedagógico que introdujo en la escuela aquellos materiales populares de tradición oral. Materiales procedentes de la literatura oral o muy próximos a ella que los folklóristas románticas habían descubierto. Se trataba, no obstante, de una utilización de la realidad desvinculada del sistema en que esta realidad se producía.

Hoy, al proponer una escuela basada en el descubrimiento del entorno, pretendemos vincular la práctica pedagógica a la comprensión de los sistemas que configuran este entorno. El trabajo de investigación en vivo y en el lugar se convierte en un método de operatividad educativa al servicio de un proceso creativo mediante el cual podemos atribuir significación a la realidad. Y es indudable que en este proceso de atribución de significado al entorno, entendido el propio territorio como proyecto, adquieren las fuentes de procedencia oral un valor insospechado. Sobre todo, porque nos interesa saber qué significaciones han atribuido los hombres a su propio espacio. Porque estamos advertidos que una de las causas del desinterés escolar que tanto nos preocupa es la absoluta separación entre la realidad y la escuela.

Este proyecto de reflexión sobre el propio entorno obliga a la escuela a replantearse los métodos y los instrumentos de trabajo. La obliga sobre todo a replantearse el papel que juega en el seno de la comunidad y la imagen que los hombres de aquella comunidad han adquirido de ella. La obliga a convertirse en laboratorio y lugar donde se plantean las iniciativas de estudio de la realidad con la intención de convertirse en instrumento de comprensión del ecosistema donde se encuentra emplazada.

Sabemos hasta qué punto una parte importante del patrimonio cultural queda fijado en la memoria del hombre. Esta utilización del testimonio oral deberá integrarse en un proyecto de trabajo interdisciplinar sobre el medio. Entendida la interdisciplinariedad como confluencia de diversas disciplinas que relacionan e investigan la estructura del entorno y buscan adaptarse metodológicamente a los diversos programas de trabajo.

Esta pedagogía genera una nueva relación del hombre con su entorno, porque entonces el territorio ya no es ni una asignatura para memorizar, ni un espacio

donde acudir a hacer una visita complementaria. El entorno es el lugar en que vive la cultura: la relación del hombre con las cosas. La escuela busca leer e interpretar esta relación, descubrir el mundo del hombre, diverso y contradictorio, y analizar el mundo de las cosas; se trata de codificar la observación de estas relaciones e imaginar hipótesis de trabajo y tratar de verificarlas en un proceso de racionalización, de organización del conocimiento (42).

6.— *El derecho a la diferencia*

Los medios de comunicación de masas, manipuladores de las conciencias y de la voluntad de los hombres, en manos de los grupos que detectan el poder económico, actúan según la lógica del provecho y los modelos de vida y de consumo que proponen —se ha hablado de la transferencia brutal de hábitos de consumo— tienden a ejercer una acción despersonalizadora de la expresión cultural originariamente popular.

Esta realidad, que conduce hacia la despersonalización, ha hecho que ciertas minorías de vanguardia reaccionen conscientes del poder de conmoción que poseen los grupos sociales culturalmente dominados.

Una reacción de estos grupos minoritarios dirigida a la reivindicación del derecho a la diferencia, a la pluralidad cultural y a la investigación de una cultura surgida de las clases populares, bien alejada de la cultura estándar y uniformadora que los medios de comunicación intentan imponer. Se trata de la fuerza de la colonización. La cultura de masas —y cuán diferente es de la auténtica cultura popular— sirve la sociedad de consumo, favorece el conformismo y crea falsas ilusiones de saber.

Enfrentar a esta cultura programada —a los grandes negocios de la cultura—, el patrimonio cultural del pueblo, los aspectos más vivos de las pequeñas colectividades humanas, supone reivindicar la pluralidad de las culturas “diferentes” y la existencia de comportamientos, de normas simbólicas, de prácticas cotidianas que se resisten a ser borradas por la cultura dominadora.

Se trata en último término de reivindicar una cultura “divergente” contra la cultura uniformadora del dominador.

Porque esta cultura que intenta borrar las diferencias no es más que un producto del consumo. Un producto que se produce al margen de las clases populares, al margen de sus intereses y de sus inquietudes. Porque, en definitiva, la cultura popular es aquella que producen los estamentos populares. Es aquella cultura que no fue programada para el pueblo, sino que constituye su genuina manifestación, consecuencia de su propia manifestación creativa o de la reelaboración, la integración y la redefinición de aquellos productos que en principio le eran extraños.

7.— *La cultura, una reflexión sobre la vida. Conclusión:*

Decía al principio que nuestra tarea ha de ser hacer posible que la masa sea capaz de convertirse en pueblo por sí misma.

Y surge de nuevo la pregunta: Pero ¿cómo?

En primer lugar, reclamando el derecho a la diferencia ante la cultura uniformadora de los grandes poderes económicos. En segundo lugar, buscando el compromiso con la recuperación de la memoria colectiva, el compromiso del autoconocimiento, el compromiso con la lengua, con la investigación y potenciación de las constantes culturales que nos definieron a lo largo del tiempo.

Se trata de rehuir de la colonización cultural y de adaptar nuestras inquietudes a las nuevas condiciones de la sociedad tecnológica. La televisión, la radio, los periódicos, el cine, pueden ser instrumentos a través de los cuales la cultura popular encontrará caminos para manifestarse. El teatro, los festivales populares, las bibliotecas de barrio, la participación colectiva en las fiestas —la fiesta es siempre una reafirmación comunitaria, un juego increíble—, en la organización de actividades múltiples: el canto coral y el teatro, el excursionismo y tantas cosas como se pueden llevar a término desde los clubs, desde las asociaciones de vecinos, desde los ateneos obreros . . .

Se trata, en definitiva, de vencer el conformismo, de acabar con la mediocridad que nos llega impuesta, con el disgusto de vivir, el desencanto, el pasotismo de la juventud, la despersonalización colectiva.

No se trata de una cultura para triunfar, sinó para vivir como individuos y como pueblos. No es una cultura que nos conduzca al parecer, sinó hacia el ser. La incultura es impotencia, tristeza. Un pueblo culto es un pueblo dinámico y combativo, por eso es que da miedo, por esta razón es que se le reduce a la cultura uniforme del consumo.

NOTAS

- 1.- Vid. mi artículo: (1977) "L'ideari pedagògic de Gabriel Alomar" LLUC, núm. 674. Octubre. Págs. 11 - 14.
- 2.- ALOMAR, G. (1930) "L'ánima nova de l'estudiant" *EL DIA*, núm. 2949, del 3 y del 4 de diciembre.
- 3.- TUÑÓN DE LARA, M. (1973) *Medio siglo de cultura española 1885 - 1936*. 3ª edición. (Madrid. Tecnos). Pág. 150.
- 4.- ORTEGA Y GASSET, J. *España invertebrada*. Citado por Tuñón de Lara, op. cit. Pág. 227.
- 5.- De un artículo de 1922.
- 6.- LORENZ, Konrad (1974) *Los ocho pecados capitales de la humanidad civilizada* (Barcelona. Plaza y Janés). Pág. 191.
- 7.- Vid. Prats, Llorenç y Dolors Llopart y Joan Prat (1982), *La Cultura popular a Catalunya* (Barcelona. Serveis de Cultura Popular).
- 8.- JANER MANILA, G. (1980) "Cultura popular i dinàmica educativa" LLUC, núm 691, mayo - junio. Pág. 15.
- 9.- Vid. JANER MANILA, G. (1982) *Cultura popular i ecologia del llenguatge* (Barcelona. Ceac).
- 10.- OBRADOR, Mateo (1884) *B.I.M.E.* núm. 28, del 30 de abril.
- 11.- Vid. "La funció educativa dels contes populars" En Homenaje a Francesc de B. Moll. *Randa*, núm. 10.
- 12.- Vid. JANER MANILA, G. (1979) *La problemàtica educativa dels infants selvàtics: El cas de "Marcos"* (Barcelona. Laia). Pág. 163.
- 13.- FRASER, Ronal (1984) "La història oral, una nova font documental" *L'Avenç*, núm 68. Febrero.
- 14.- LURIA, S.E. (1981) Prólogo al libro de Jacob Bronowski: *Los orígenes del conocimiento y la imaginación* (Barcelona. Gedisa). Pág. 11.
- 15.- CUQ, Edouard (1979) "A propos de l'enseignement des langues d'Oc" *Les patrimoines culturels et linguistiques locaux* Les Amis de Sévres, núm. 2. Juin. Págs. 24 - 25.
- 16.- VALVERDE, J. Ma (1982) *La Literatura* (Barcelona. Montesinos). Pág. 20.
- 17.- Abdulaziz, Mohamed Hassan (1982) "La comunicación oral" *El Correo de la Unesco*. Septiembre - octubre. Pág. 65.
- 18.- LURIA, A.R. y F. la Yudovich (1978) "El papel del lenguaje en la formación de los procesos mentales" *Infancia y Aprendizaje*, núm. 3. Págs. 5 - 18.
- 19.- Ibidem. Pág. 9.
- 20.- Vid. FRANCESCATO, G. (1972) *El Lenguaje infantil* (Barcelona. Península).
- 21.- JAKOBSON, R. (1981) *Lingüística y poética* (Madrid. Cátedra). Pág. 65.
- 22.- ITARD, J. M. G. (1807) *Rapport fait a S.E. le ministre de l'Interieur sur les nombreux développements et l'état actuel du sauvage de el 'Aveyron* (París. Imprimerie Impériale).
- 23.- LENTIN, Laurence (1980) *Enseñar a hablar* (Madrid. Pablo del Rio). Pág. 29.
- 24.- HELD, Jacqueline (1981) *Los niños y la literatura fantástica* (Barcelona. Paidós).
- 25.- MARKALE, Jean (1978) *La Sagesse de la terre* (París. Payot).
- 26.- Vid. PELEGRIN, Ana (1983) "Folklore y Literatura" *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 101. Mayo. Pág. 66.
- 27.- VILA, Núria (1981) "Arri, arri, tatanet, o la petita literatura oral" *Perspectiva escolar*, núm. 53. Marzo. Pág. 18.
- 28.- CHATEAU, J. et H. (1974) *Brindilles* (París. Armand Collin). 6ª edición. Pág. 22.
- 29.- BOUCHARLAT, Alain (1975) *Le commencement de la sagesse* (París. Sela). Pág. 8.
- 30.- Vid. VILA; N. Op. cit. Pág. 19.
- 31.- Vid. GARFER, Jose 'L. y Concepción Fernández (1983) *Adivinancero popular español* (Madrid. Taurus). Pág. 20.

- 32.— JANER MANILA, G. *Cultura popular i ecologia del llenguatge* (p. cit. Pág. 61 - 66.
33.— Vid. JANER MANILA, G. (1979) *Sexe i cultura a Mallorca: el cançoner* (La ciutat de Mallorca. Moll).
34.— Vid. JANER MANILA, G. *Cultura popular i ecologia del llenguatge* Op. cit. Págs. 85 - 91.
35.— GAIGNEBET, Claude (1980) *Le folklore obscène des enfants* ((Larose et Maisonneuve). París.
36.— JANER MANILA, G. "La funció educativa dels contes populars" Op. cit.
37.— SAVATER, Fernando (1982) "Aventura y paisaje de los cuentos" *El Correo de la Unesco*, Junio. Pág. 5.
38.— TORNER, Eduardo M. (1965) *El folklore en la escuela* (Buenos Aires. Losada. 4ª edición).
39.— BETTELHEIM, B. (1977) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (Barcelona. Grijalbo).
40.— RODARI, G. (1977) *Gramática de la fantasía* (Barcelona. Avance).
41.— VIGOTSKII, L.S. (1982) *La imaginación y el arte en la infancia* (Madrid. Akal).
42.— Vid. CAIVANO, F. y Jaume Carbonell (1983) "Escuela, Cultura, Territorio" *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 102. Junio. Pág. 6.



COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA SEGUNDA PONENCIA





LA RADIO AL SERVICIO DE LA EDUCACION POPULAR

M^a ANGELES MURGA MENOYO

El empleo de la radiofusión como instrumento al servicio de la educación es una realidad, prácticamente desde su nacimiento. A partir de entonces se ha ido ampliando progresivamente su ámbito de utilización hasta el punto de que concretamente en el campo de la educación no formal, la variedad de experiencias llevadas a cabo, la diversidad de objetivos perseguidos y las numerosas estrategias emprendidas para lograrlos, determinan la existencia de un panorama muy rico y complejo.

Desde las primeras realizaciones en el terreno de la alfabetización y el desarrollo agrícola hasta la situación actual, se han ido incrementando los contenidos educativos emitidos por radio, incluyendo todo tipo de informaciones y conocimientos fuera del sistema educativo institucionalizado. Cada proyecto suele pretender lograr diversas metas, las cuales básicamente se pueden concretar en las cuatro siguientes: motivar a los oyentes, informarles, enseñarles destrezas cognoscitivas o activas, y modificar determinados aspectos de su conducta.

Las estrategias utilizadas para conseguir los objetivos propuestos se eligen, como es lógico, en función de la meta considerada prioritaria y también del área de desarrollo a la que pertenezca el proyecto. La modalidad más frecuentemente empleada consiste en la realización de campañas radiofónicas durante tres o cuatro meses. Dichas campañas se estructuran con vistas a que sean seguidas, bien por una audiencia abierta, o bien por grupos de audición organizados. En el primer caso las emisiones suelen adoptar la forma de concursos, anuncios publicitarios de contenido educativo, dramatizaciones, novelas o cuentos. Este tipo de programas al no precisar material suplementario ni complejas estructuras organizativas, consiguen tener costes considerablemente reducidos. Y cuando las campañas de radio educativa se organizan de cara a una audiencia cerrada, se precisa una amplia infraestructura que permita el funcionamiento de los diferentes grupos de audición cualquiera que sea la modalidad a la que éstos pertenezcan (radioescuelas, foros agrícolas o grupos de animación).

El análisis de experiencias representativas de cada una de las categorías de programas existentes permite conocer cómo se han realizado en la práctica los proyectos incluidos en ellas.

A nivel internacional algunas de las principales experiencias en el ámbito de la utilización de la radio educativa son las siguientes:

- 1^o Los proyectos sobre alfabetización, educación fundamental, primaria acelerada, desarrollo de la comunidad y dinamización cultural, concebidos

y llevados a la práctica por las más de cuarenta instituciones afiliadas a la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER), entre las que se encuentran Radio Sutatenza de Colombia, Radio Santa M^a de la República Dominicana, el INCUPO de Argentina, el FLEPAN de Brasil, los Institutos Fe y Alegría (IRFA) que actúan en Bolivia, Costa Rica y Venezuela, y tantos otros.

- 2^o En el ámbito del desarrollo agrícola, la campaña potenciada en Senegal por la UNESCO, en la cual la radio se concebía como un sistema de "feed back" con aproximadamente un 70 % de los programas estructurados con material grabado en el campo con la participación directa de los propios destinatarios.
- 3^o Las numerosas campañas radiofónicas llevadas a cabo en Tanzania tanto en el campo sanitario y de la higiene como en el del desarrollo cívico.
- 4^o Los anuncios publicitarios de contenido educativo emitidos dentro de las campañas de nutrición realizadas en Ecuador y Filipinas.

Entre las realizaciones españolas es obligado mencionar la labor llevada a cabo por Radio Ecca. Los excelentes resultados obtenidos con la población canaria adulta, tanto en el terreno de la alfabetización como en el del perfeccionamiento profesional y humano, y el reconocimiento internacional de su prestigio justifican sobradamente los veinte años de funcionamiento que en la actualidad cumple dicha institución.

Las experiencias aludidas y otras muchas existentes en todo el mundo han permitido constatar que la radio utilizada de forma adecuada es un excelente instrumento al servicio de la educación popular. Este hecho junto con los continuos avances técnicos experimentados por el medio abren prometedoras expectativas para la radiofusión educativa, situándola en un lugar destacado entre los medios que en el futuro han de posibilitar una enseñanza innovadora y de elevada calidad.

EL TIEMPO LIBRE Y EL OCIO EN LA SOCIEDAD PLURAL

ANA MARIA NAVARRO FERRER

Esta comunicación persigue dos objetivos:

- 1^o) Identificar los conceptos de *tiempo libre* y de *ocio*, en parte idénticos y en parte, distintos.
- 2^o) Relacionar algunas variables de la sociedad plural con las funciones educativas del ocio, planteando problemas y sugiriendo criterios educativos.

El *tiempo libre* puede entenderse cualitativa y cuantitativamente. En el primer caso equivale al tiempo de libre disposición, bien porque se elija qué hacer con el tiempo, porque se acepten los compromisos anteriormente elegidos, o porque voluntariamente se entregue el propio tiempo para que otros —personas o causas— dispongan de él. Así entendido, hace referencia fundamentalmente a la libertad interior.

Desde la cantidad, se refiere al *tiempo liberado* de obligaciones impuestas, —o forzadas por las circunstancias— tales como el trabajo y sus derivados (traslados, p. e.) y las atenciones personales, familiares, sociales, etc. Estaríamos ante una libertad “exterior”, determinada por agentes exteriores, que, como es lógico, varían según las variables socioculturales del sujeto y de su entorno.

Libertad *interior* y libertad *exterior* adoptan así una relación dialéctica: cuál de las dos es predominante, o se erige en rectora de las acciones personales.

El *ocio* es la parte del tiempo liberado de las obligaciones impuestas o derivadas de las circunstancias exteriores. Pero de un modo más preciso se emplea para indicar el tipo de actividad o actividades, en que se invierte el tiempo libre. Según Dumazedier (1964), el ocio cumple tres funciones: descanso, diversión y desarrollo de la personalidad, es decir: cultivo intelectual, estético, manual, social, político, etc., no en el vacío, sino en los ámbitos del descanso y la diversión. Con lo que el ocio no es ociosidad ni un vacar festivo, sino una actividad humana, y por tanto, dignificante y dignificadora.

Nuestra sociedad, que se autodefine plural y democrática, es también una sociedad de servicios, especializados y diversificados. Teóricamente debería favorecer el desarrollo de la libertad interior tanto como la exterior. Pero si contemplamos dos variables, el paro y los medios de comunicación social, podemos encontrar algunas contradicciones en la medida en que el ocio es forzado y la diversión —o el cultivo de la personalidad— está dirigido por un Medio monopolístico.

La educación, asumiendo ambos problemas, ha de procurar el desarrollo de tres capacidades: la discriminación, —que es la selección y crítica—; el equilibrio —que es predominio de los valores superiores—, y la armonía —que es la unidad en la diversidad—. Y esto, tanto a nivel institucional como familiar y ambiental. Para que así, lejos de amedrentarnos, nos podamos congratular de formar parte de la sociedad que nos está tocando vivir, y cuyo futuro en buena parte está en manos de los educadores.



DE LA EDUCACION POPULAR A LA ANIMACION SOCIO-CULTURAL

M^a LUISA MONERA OLMOS

La Comunicación que presentamos es una pequeña aportación al estudio de la Animación Socio-Cultural, entendida como un campo de intervención de la educación, fundamentalmente en el ámbito extraescolar.

Tras una reflexión acerca del paso de la Educación Popular a la Animación Socio-Cultural, analizando las connotaciones y significados de ambos términos, consideramos la Acción Cultural, referida al conjunto de medios utilizados para favorecer la participación de los individuos en su propio desarrollo, ello implica no solo una democratización de la cultura sino sobre todo una verdadera democracia cultural, en tanto en cuanto posibilite a cada uno la expresión cultural y favorezca la comunicación cultural.

Esta tarea atañe a las Políticas Culturales y Educativas de los distintos países y debe ser llevada a cabo por un personal especializado: los Animadores Socio-Culturales, tanto voluntarios como profesionales.

El animador ejerce sus funciones en y sobre el tiempo libre de los otros y más especialmente en el tiempo de ocio, de modo especial en lo que podríamos denominar *ocio cultural*. Su trabajo puede ser ejercido de modo *altruista*, sin retribución alguna, los denominados *Animadores benévolos o voluntarios*, o bien constituirse en profesión, como ocurre en varios países de Europa, dando lugar a los *Animadores profesionales*.

Los sectores de actuación de la animación son muy diversos; ello ha exigido una clasificación de los mismos a dos niveles: uno en función del trabajo que se realiza y otro a partir de sus características personales. Puede hablarse de animadores dirigentes y coordinadores (rol político) y animadores especializados (rol técnico), en un sentido amplio.

La formación de los animadores, tanto de los profesionales como de los benévolos, se plantea como una necesidad primordial en función de la actividad social, cultural y educativa que ejercen. Esta formación, en líneas generales abarca tres niveles: a) una formación denominada ideológica (objetivos fundamentales, fines y valores); b) una formación educativa, cultural y social; c) una formación en las disciplinas de organización y administración.

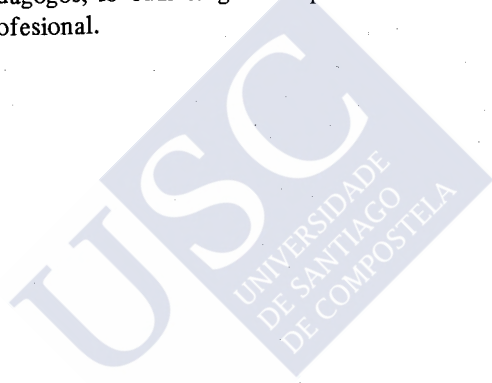
El sistema de formación más representativo es el de Francia, que en cierto modo está sirviendo de modelo a España. El acceso y la admisión en los centros de for-

mación conlleva una selección en función de la experiencia o por unos requisitos de titulación.

Los estudios en Francia son sancionados por diferentes diplomas oficiales, algunos de ellos con rango universitario como el UER (Unité d'Enseignement et Recherche) y el DUT (Diplôme Universitaire de Technologie). Otros diplomas son de carácter privado.

Haciendo una breve referencia a España hemos de considerar que estamos asistiendo a una renovación en el campo de la animación socio-cultural, en el concepto de animador y por tanto en su formación, asegurada hasta hace poco tiempo por entidades privadas, pero actualmente en vías de alcanzar un carácter oficial, como es el caso de la Comunidad Autónoma de Barcelona en donde desde 1981 está en vigor un plan de formación de educadores en el tiempo libre infantil y juvenil, sancionado con una titulación oficial por parte de la Consellería.

La animación socio-cultural abre nuevas perspectivas de trabajo a los actuales y a los futuros pedagogos, lo cual exige unos planteamientos adecuados respecto a su preparación profesional.



EL PROGRAMA DE EDUCACION COMPENSATORIA Y LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO DE PREESCOLAR Y CICLO INICIAL

FRANCISCO MENCHEN BELLON

De acuerdo con las disposiciones legales sobre Educación Compensatoria (R.D. 1174/83 de 27 Abril) uno de los objetivos es la constitución de *servicios de apoyo* escolar a los centros docentes. En la provincia de Madrid esta disposición se ha cumplido creando siete programas de Apoyo a Básica y siete Centros de Recursos Didácticos, además de nueve programas de Talleres Ocupacionales (14-16 años).

HIPOTESIS: "El programa de Educación Compensatoria en Preescolar y Ciclo Inicial introduce cambios en las actitudes del profesorado de estos niveles, que influyen positivamente en el rendimiento académico"

Para la demostración de esta hipótesis hemos diseñado dos tipos de investigación: Uno, relacionado con el profesorado del sistema que se ve beneficiado de los Programas de Apoyo y otro con los alumnos que finalizan este curso el Ciclo Inicial y que reciben influencia de Compensatoria.

DISEÑO 1 (PROFESORES DE EGB)

Se ha elaborado un cuestionario dirigido al profesorado de E.G.B. con el objetivo de valorar la metodología de actuación de los profesores de Educación Compensatoria y la influencia que ellos pudieran ejercer sobre sus actitudes. Este instrumento se ha aplicado al comienzo del Programa a una muestra seleccionada al azar por cada uno de los coordinadores de los equipos de Apoyo a Básica perteneciente a Educación Compensatoria; esta misma operación se repetirá al terminar el presente curso (junio). A través de los correspondientes estudios estadísticos se comprobará qué tipo de diferencias se han producido en las actitudes del profesorado de E.G.B.

DISEÑO 2 (ALUMNOS DEL CICLO INICIAL)

Esta investigación pretende comparar los resultados obtenidos en el Curso 82-83 por los niños que acabaron el Ciclo Inicial, con las calificaciones que se obtengan en el presente Curso 83-84. Esta comparación se hará en los Centros donde funciona el Programa de Educación Compensatoria.

Tanto en un diseño como en otro se recogen la metodología empleada, las variables que se controlan (independiente, experimental y dependiente), el tratamiento que recibe cada grupo, así como los datos estadísticos a manejar.



INTERCULTURALISMO, BILINGUISMO Y EDUCACION EN EL CONTEXTO DEL ESTADO ESPAÑOL

JOAQUIN ARNAU

La mayoría de Estados que hay en el mundo son pluriculturales y plurilingües hasta el punto que podríamos considerar como excepción a esta regla al Estado unicultural y unilingüe. Y en el contexto europeo España es el segundo estado multicultural después de la Unión Soviética.

La palabra o el concepto "multicultural" supone la presencia en un mismo territorio de "culturas" diversas implicando cada una de ellas unos aspectos "supraestructurales" distintos (lengua, arte, literatura, folklore, etc.) y también unos aspectos "vitales" o formas diferentes de relacionarse con el propio entorno social, geográfico, económico (hábitos de vida, sistema de valores sociales, concepción del trabajo, etc.). Tanto la dimensión "supraestructural" como la "vital" están interrelacionadas y podemos ver al analizar los fenómenos culturales cómo el arte, la literatura y el folklore son expresión de esos fenómenos vitales y cómo la lengua o los modos de comunicación lingüísticos recogen la psicología colectiva y los modos de relacionarse con el medio.

La dimensión "supraestructural", con la lengua como elemento fundamental, acostumbra a señalarse como la más distintiva de una cultura y en este sentido hablamos en nuestro contexto de cultural catalana, gallega, vasca y castellana. La dimensión "vital" resulta aquí más difícil de diferenciar ya que si la tomamos en sentido restringido cabría hablar de muchas más culturas (andaluza, mediterránea, rural, urbana) y si la tomamos en sentido amplio las diferencias no parecen tan sólidas. Y es que hablando en términos absolutos nuestras culturas, por el pasado histórico común, por la proximidad y los contactos, comparten probablemente más similitudes que diferencias o, dicho de otra manera, los españoles es probable que difiramos más por razones de condición social, nivel cultural y actividad económica que por razones culturales. Por otra parte, la tecnología y las comunicaciones nos hacen a todos más interdependientes y a la vez más uniformes entre nosotros mismos y con las culturas de fuera de nuestras fronteras.

Podemos decir, para resumir este punto, que los españoles compartimos muchas cosas en común, diferimos en categorías que no son estrictamente culturales y también en categorías culturales.

Cada cultura crea en sus miembros una identidad social, una referencia, un sentimiento de pertenencia y de auto-valoración positiva que comportan una exigencia de respeto y trato igualitario por parte de las restantes culturas. Cuando este trato

no se da es vivido como una amenaza, amenaza que genera diversos mecanismos defensivos y reacciones de afirmación, que son tanto más fuertes cuanto mayor es la identidad cultural de los individuos.

Cuando decimos que bastantes españoles somos biculturales queremos decir que usamos la cultura de origen en una proporción y, al propio tiempo también, la cultura oficial en todo el Estado en otra proporción.

Este biculturalismo que no es necesariamente malo y que, al contrario, puede ser positivo, ha sido hasta ahora y como ha pasado en otros tantos lugares y contextos, un biculturalismo "forzado" por la presencia de una cultura oficial dominante que por su fuerza y su poder institucional ha jugado un papel "asimilador", de "aculturalismo". Otro biculturalismo, el llamado de "emigración", muy importante en Cataluña y también aunque en menor grado en el País Vasco, ha presentado también sus problemas específicos derivados de la adaptación a un medio social y culturalmente nuevo y del abandono de los hábitos del medio originario.

Esta aculturación-asimilación ha tenido lógicamente efectos negativos para la "salud" de las culturas pero siempre ha encontrado un valuarte que es la resistencia de los individuos a abandonar su lengua, por una relación fuerte y compleja, que aquí no voy a analizar, entre lengua, cultura e identidad, lengua que se ha convertido a su vez en elemento activo, vivo y energizador de la cultura (GARCIA SABELL, D. 1978). Hay que decir también que la resistencia a la asimilación-aculturación ha sido más o menos fuerte en las diversas culturas dependiendo esto de las características socioeconómicas y del nivel de desarrollo industrial conseguido por las mismas. Otro factor que ha debilitado el proceso asimilatorio, como señala TOVAR, (1981, p.13) ha sido "la ineficacia de la administración centralista y el retraso (en relación a otros países europeos) de un siglo o dos en instaurar una mínima organización escolar".

La educación como proceso cultural y como recurso institucional ha jugado lógicamente su papel asimilatorio y esto significa que hasta ahora:

- ha olvidado la tradición cultural original y distinta de muchos españoles y, más que olvidarla, diríamos que la ha desplazado y ha entrado en conflicto con ella.
- los currículos elaborados por la institución educativa han estado totalmente desconectados de la comunidad, han servido poco a sus intereses y necesidades sociales, incluso en aquellos ámbitos en donde los niños son portadores de esa lengua y cultura dominante.
- se ha creado un profesorado que como representante de la cultura dominante se ha mostrado poco sensible y por lo tanto muy alejado de las características culturales y lingüísticas de los niños y en bastantes casos ha considerado, más por desconocimiento que por auténtica voluntad, su cultura y su lengua como inferiores.

Aunque la educación es un medio más, y no siempre el más importante en este proceso asimilador, diríamos que ha contribuido junto con otros mecanismos sociales a:

- crear una población analfabeta en su lengua y cultura.
- enmascarar y debilitar la identidad cultural de los individuos, al no permitirles el acceso a sus orígenes y al análisis de su propia realidad y contexto.
- podríamos decir también que la educación no ha contribuido a realizar aquello para lo que también ha sido creada, que es la salvaguarda del patrimonio cultural y del saber acumulado por las generaciones precedentes.

Yo incluso diría algo más y es que esa educación para la aculturación (asimilación), en la medida en que ha estado alejada de la realidad, del "background" cultural y lingüístico de los niños, ha creado una cierta "desculturalización" o pérdida de interés por el hecho cultural general y por sus manifestaciones.

Esta "desculturalización" no tiene evidentemente en nuestro contexto el mismo significado que en otros, donde la imposición de una lengua y cultura dominante mucho más alejada que en nuestro ámbito de la experiencia y expectativas originales de los niños, han provocado el abandono y el fracaso escolar. Tal es el caso, por ejemplo, de la introducción de la enseñanza en la lengua y cultura de la metrópoli en países de pasado colonial (FITOURI, Ch., 1983) o de ciertos programas de enseñanza dirigidos a las minorías étnicas en EE.UU. (ANGEL, F., 1972).

En Cataluña, por ejemplo, nadie ha atribuido nunca a la enseñanza en castellano a los catalano-parlantes una de las posibles causas del fracaso escolar. En una evaluación realizada en una escuela en castellano en el marco de una experiencia organizada por el ICE de la Universidad de Barcelona (ARNAU, J., 1981) en una localidad semi-industrial catalana, los escolares catalano-parlantes obtenían mejores resultados académicos (lectura, matemáticas en castellano) que sus compañeros castellano-parlantes. Los primeros, hijos de agricultores y pequeños comerciantes rendían mejor que los segundos, hijos de inmigrantes (obreros de la construcción). Una evaluación realizada también en nuestro ámbito con una muestra reducida demuestra que los escolares castellano-parlantes que siguen una escolaridad en catalán obtienen unos resultados similares a los de sus compañeros catalano-parlantes cuando ambos grupos son homogéneos desde el punto de vista aptitudinal y socio-económico (ARNAU, J., 1983). Y también, en una evaluación realizada en una muestra muy amplia de escuelas de Cataluña se ve como los resultados escolares en ambas lenguas son muy dependientes de la capacidad de aprendizaje de los niños juzgada por los maestros y muy poco dependientes de la lengua familiar (GABINET D'ESTUDIS DEL SEDEC, 1983). Cuando se dice que en Galicia la lengua traduce un factor de discriminación escolar (PEREZ VILARIÑO, J., 1981) no quiere decirse, evidentemente, que los bajos resultados de los escolares gallego-parlantes son debidos a la enseñanza en castellano sino a que el hablar gallego va asociado a unas condiciones socio-económicas (rurales, etc.) y el hablar castellano va asociado a unas condiciones socio-económicas de nivel superior.

Los escolares negros y los hispanos tienen en EE.UU. los mismos problemas escolares a pesar de que a los primeros se les enseña en su lengua (SAVILLE-TROIKE, M., 1979).

En una evaluación efectuada en Bélgica con niños de trabajadores españoles

emigrantes se observaron pocas diferencias entre éstos y niños belgas del mismo nivel social y sí, en cambio, más diferencias entre éstos últimos y niños belgas de nivel social superior (ARGUELLES, M.M., 1979).

Las condiciones de marginación, de desajuste social, el nivel socio-cultural de las familias, sus expectativas, la presencia de una estimulación óptima son más determinantes que la lengua en la cual se enseña.

En general podemos decir que se ha creado "desculturalización" no tanto por la enseñanza en castellano sino en la medida en que esta enseñanza ha desplazado a la lengua y cultura autóctona, en la medida en que se ha creado un sistema desligado del contexto y de las experiencias significativas de los escolares. Y repetimos que "desculturalización" aquí no significa otra cosa que desconocimiento del hecho cultural propio y probable pérdida de motivación por el hecho cultural general y sus manifestaciones.

Puesto que España es un estado multicultural y multilingüe resultado de países culturalmente diversos, puesto que creemos que todas las culturas merecen el mismo respeto y tienen el mismo valor (no hay culturas inferiores) pensamos que la Educación Multicultural y Multilingüe es la alternativa más adecuada en nuestro contexto y por ello el sistema educacional ha de cambiar (de hecho ya está empezando a hacerlo, más en algunos contextos que en otros) adaptándose a esa diversidad cultural.

Una educación "Multicultural" es aquella cuyo currículo y contenidos académicos reflejan las perspectivas de las diferentes culturas. Lógicamente esta definición es demasiado general y exige diferentes niveles de concreción.

La Educación ha de enseñar los productos intelectuales y supraestructurales de la cultura (arte, literatura, lengua oral y escrita) pero no sólo eso; ha de enseñar sus elementos antropológicos: los roles o papeles sociales de las personas, los sistemas de interacciones, las relaciones entre la naturaleza y el medio humano, los aspectos ecológicos. Ha de enseñar el pasado pero no sólo eso; ha de enseñar las respuestas a las inquietudes del momento: el consumismo, el impacto de los avances tecnológicos, el problema del paro, el problema de la salud, los cambios sociales, etc. (ALUMNES DE L' E.U.B., 1982). Ha de conectar al educando con el entorno en que vive inmerso, sus problemas y la respuesta a los mismos. Nadie pondrá en duda que éstos se comprenderán mejor en relación con el medio que les rodea, dentro de su tradición cultural original y por esa interdependencia cultural de la que hablábamos, se dará también una comprensión del fenómeno cultural en general.

Esbozadas las líneas generales de lo que entendemos por transmisión de la cultura, pasamos a especificar las orientaciones básicas de lo que debería ser la educación multicultural en nuestro contexto. Estas orientaciones, que en sus puntos básicos coinciden con las recomendaciones propuestas por un grupo de trabajo creado por el Ministerio de Educación y Ciencia (1982), son las siguientes:

- a los escolares se les transmitirá la cultura propia del territorio o de la comunidad a que pertenecen. Esta transmisión partirá del conocimiento del entorno más inmediato para integrarse después en el marco cultural más

amplio del cual el entorno forma parte. Lo afirmado anteriormente es válido para todos los escolares tanto si su lengua familiar coincide o no con la del territorio. Los modelos lingüísticos que la escuela utilice para la transmisión cultural pueden ser diversos y a ellos me referiré posteriormente.

- La enseñanza de la cultura propia se integrará posteriormente en la de la cultura total de España, a la cual pertenece aquélla. En los territorios llamémosles bilingües, para diferenciarlos de los territorios donde sólo se habla castellano (Cataluña, País Valenciano, País Vasco y Galicia), la educación perseguirá como objetivo al término de la E.G.B., que todos los escolares posean un bilingüismo funcional, es decir, un dominio de la lengua del territorio y del castellano. Hay que reconocer que en la situación actual y si se cuenta con los medios adecuados, ese objetivo parece más alcanzable en Cataluña, Galicia y País Valenciano que en el País Vasco. Entiéndase que estamos hablando más de posibilidades abiertas y asumidas por el sistema educativo que no de realidades a conseguir a corto plazo.
- Todos los escolares del Estado español, y especialmente los de los territorios castellano-hablantes recibirán enseñanza sobre la diversidad lingüística y cultural de España de acuerdo con unos objetivos graduados que irán desde la Enseñanza Básica a la Universitaria, enseñanza que se verá reflejada en los programas y libros de texto de los diversos niveles educativos.
- La educación facilitará, en términos mucho más efectivos que los actuales, la adquisición de una lengua de difusión internacional que permita a todos los españoles la comunicación con múltiples finalidades (científicas, económicas, etc.) con los ciudadanos de fuera de nuestras fronteras.

Los modelos lingüísticos propios de los programas que se desarrollen en los territorios bilingües pueden ser diversos en razón del contexto y de la lengua familiar de los niños. Pensamos que es importante respetar la opinión de los padres cuando manifiestan su deseo de dar prioridad a la lengua familiar en los primeros cursos de escolaridad. Caben diversas aproximaciones como de hecho se dan en Cataluña y cada escuela, en función del contexto, debe establecer programas flexibles que den entrada a todos los niños de su entorno sin que se establezcan discriminaciones por origen lingüístico. No hay que perder de vista este objetivo final de dominio de las dos lenguas y, en el caso de los escolares castellano-hablantes que viven en los territorios bilingües, hay que decir que ese bilingüismo funcional sólo se consigue en la práctica cuando se da una cierta prioridad a la enseñanza en la lengua del territorio (más o menos en función del contexto) ya que falta esa lengua de soportes ambientales es la escuela la que puede compensar en parte esas deficiencias.

La educación multicultural que proponemos contribuirá a mantener la identidad cultural de los individuos, será gratificante en la medida en que estará basada en el contexto y orientada hacia las necesidades y motivaciones de la comunidad. Esa educación multicultural que además contribuirá a aumentar "la salud" de las diversas culturas, buscará también como finalidad prioritaria la de fomentar el respeto por la

diversidad, la convivencia entre los ciudadanos del Estado y sobre todo la superación del "etnocentrismo" que deberá llevar a los individuos como dice TRIANDIS (1980, págs. 11-12) a aprender a identificar lo que de etnocéntrico tiene cada uno, a separar lo que es cultural de lo que es personal, a abandonar los estereotipos y a utilizar categorías más realistas y aceptables a la hora de valorar la cultura de los demás.

La educación en una sociedad como la española que es multicultural y multilingüe ha de contribuir, en definitiva, a formar ciudadanos abiertos, multiculturales, que sencillamente puedan participar de esa riqueza que es y que proporciona la diversidad cultural. Serán ciudadanos con experiencias "aditivas" en el sentido definido por LAMBERT (1981) ya que no se pierde identidad cuando se suman a la identidad propia las experiencias culturales diversas y próximas. Para quienes hoy el biculturalismo es "sustractivo" es para aquellos españoles de las culturas llamémosles "minoritarias" para quienes la educación en su tradición lingüística y cultural les resta posibilidades de conocimiento de la misma.

Un sistema educativo como el que proponemos exige una auténtica voluntad de cambio en las instituciones y en las relaciones de poder que lleve a una participación efectiva e igualitaria de las comunidades con el Estado en la planificación, distribución de recursos y en el diseño de los programas educativos. Una voluntad de cambio que ha de empezar sobre todo por una adecuada formación lingüística y cultural del profesorado en todo el Estado, que conciba a la educación como transmisora de cultura en los términos que hemos apuntado, que conozca la diversidad cultural y sea sensible a ella y que conecte la enseñanza con el entorno.

No obstante, y con ser importante, la educación no es el máximo determinante de la asimilación o pluriculturalismo de los individuos (KJOLSETH, R. 1972). Es el contexto el que a menudo juega un papel decisivo en ese proceso y elementos importantes de ese contexto son la lealtad y fidelidad lingüística y cultural de los ciudadanos y la presencia viva de las lenguas en el medio (medios de comunicación, número de habitantes, cantidad del producto y consumo cultural, etc.) En este sentido la educación también debe preguntarse si los modelos lingüísticos que propone, que no los contenidos culturales, son o no acordes con el contexto socio-lingüístico (FISHMAN, J. A. y LOVAS, J., 1972), y hay que decir que puede fracasar o conseguir resultados muy pobres si desconoce los problemas y la dimensión socio-lingüística del contexto en el que está inserta. Y en este sentido la pregunta que nos parece clave es: ¿coinciden los deseables objetivos de una educación para el mantenimiento de la lengua y la cultura con los medios y la voluntad colectiva de normalizar el uso de la lengua en los principales ámbitos sociales y culturales?

BIBLIOGRAFIA

- ALUMNES DE L'ESCOLA UNIVERSITARIA BALMES: (1982) "Els fonaments culturals de la llengua", *Actes del 1r. Simpòsium sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*, Ed. EUMO, Vic, 87-92.
- ANGEL, F.: (1972) "Social Class or Culture? A Fundamental Issue in the Education of Culturally Different Students", *The Language Education of Minority Children*, Spolsky, B. Editor Newbury House Publishers, Massachussetts, 37-47.
- ARGUELLES, M.M. y otros: (1979) *Le bilingüisme et l'école: Enquête sur les enfants espagnols de Liège*, Centre d'Etude et d'Information Pédagogique, Université de Liège.
- ARNAU, J.: (1981) *Una experiència d'Educació Bilingüe a Catalunya*, Resum Tesi Doctoral, Edicions Universitat de Barcelona.
- ARNAU, J.: (1984) "Cataluña: Influencia del contexto socio-lingüístico y del modelo de escuela en el dominio y uso de las lenguas", comunicación presentada al *II Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Granada.
- FISHMAN, J.A. y LOVAS, J.: (1972) "Bilingual Education in a Sociolinguistic Perspective", *The Language Education of Minority Children*, Newbury House Publishers, Massachussetts, 94-119.
- FITOURI, CH.: (1983) "Bilingüismo, biculturalismo y evolución psicológica y escolar de los alumnos" *Lenguas y Educación en el ámbito del Estado Español*, Miguel Siguán (coord.) Edicions Universitat de Barcelona, 183-196.
- GABINET D' ESTUDIS DEL SEDEC: (1983) "Cuatro años de catalán en la escuela: factores y resultados", *Lenguas y Educación en el ámbito del Estado Español*, SIGUAN, M. (coord.), Edicions Universitat de Barcelona, 155-176.
- GARCIA-SABELL, D.: (1978) "Lengua, cultura y bilingüismo", *Bilingüismo y Biculturalismo*, I.C.E. Universidad de Barcelona, Ed. CEAC, 53-58.
- KJOLSETH, R.: (1972) "Bilingual Education Programs in the United States: For Assimilation or Pluralism?", *The Language Education of Minority Children*, Newbury House Publishers, Massachussetts, 94-119.
- LAMBERT, W.E.: (1981) "Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe: programa de cambio de lengua hogar-escuela", *Educación y Bilingüismo*, Revista de Educación, 268, 167-177.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: (1982) *Informe sobre la enseñanza de las lenguas españolas y usos lingüísticos*, Madrid.
- PEREZ VILARIÑO, J.: (1981) "Ambitos sociales y usos lingüísticos entre los escolares gallegos", *Educación y Bilingüismo*, Revista de Educación, 268, 111-130, Madrid.
- SAVILLE-TROIKE, M.: (1979) "Culture, Language and Education", *Bilingual Multicultural Education and the Professional*, Trueba y Barnett (ed.) Newbury House Publishers, Massachussetts, 139-148.

- TOVAR, A.: (1981) "El bilingüismo: algunas ideas críticas", *Educación y Bilingüismo*, Revista de Educación, 268, 9-14, Madrid.
- TRIANDIS, H.C.: (1980) "A Theoretical framework for the study of bilingual-bicultural Adaptation", *International Review of Applied Psychology*, Special Issue: Bilingualism and Biculturalism, 29, 1-2, 7-16.



COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA TERCERA PONENCIA



EVOLUCION DE LAS ACTITUDES LINGUISTICAS DEL PROFESORADO DE E. G. B. DE LA PENINSULA DE MORRAZO, ENTRE 1981 - 1984

FRANCISCO A. LOPEZ FREIRE

La comunicación, que resumimos, es el resultado de una investigación centrada en uno de los principales actores del fenómeno educativo: el profesor y sus actitudes.

Los objetivos de la investigación fueron:

- a).- Conocer las actitudes del profesorado de E.G.B. ante el problema del "bilingüismo" y/o de la "diglosia" en la zona.
- b).- Conocer sus posturas ante el "rol" del gallego en el sistema escolar y en el entorno social.
- c).- Obtener información para diseñar un modelo de planificación lingüística acorde con las actitudes expuestas.

El trabajo nos brindó la oportunidad de efectuar dos catas en la misma realidad: la primera en 1981 (cuyos resultados sirvieron, además, de base para una Monografía de Doctorado presentada en la UNED en junio de 1981) y la segunda, en 1984, con la que quisimos comprobar si los resultados obtenidos seguían reflejando la realidad presente o si se habían producido cambios sustanciales.

La población, sobre la que realizamos el trabajo, comprende a todos los Profesores de E.G.B. que ejercen en la península de Morrazo, es decir, en los Ayuntamientos de Vilaboa, Moaña, Cangas, Bueu y Marín.

La muestra está formada por los profesores, de la península citada, que voluntariamente cubrieron el cuestionario: 203 profesores (54 % de la población, en 1981) y 152 profesores (32 % en 1984).

El cuestionario utilizado, para la recogida de datos, fue el confeccionado por el Prof. Dr. D. Guillermo Rojo, Universidad de Santiago: ICE/SGO/DOC,M 76, realizadas las reducciones y modificaciones que consideramos oportunas.

Con el cuestionario intentamos conocer:

- a).- Las características generales del profesorado.
- b).- El ambiente lingüístico familiar y del entorno.
- c).- Las actitudes sobre aspectos docentes en su triple vertiente: pedagógica, psicológica y afectiva.
- d).- El grado de conocimiento del gallego.
- c).- Explorar el componente conductivo de las actitudes.

Los resultados obtenidos, que figuran en el texto de la comunicación, vienen expresados en porcentajes.

El análisis comparativo de los resultados obtenidos en las dos “catas” permite que cada lector extraiga sus propias conclusiones y elabore su versión personal. Por nuestra parte, al huir de listados exhaustivos, formularemos —conscientes de que los resultados pueden ser objeto de lecturas incluso antagónicas— la siguiente conclusión múltiple:

- La dos lenguas, gallego y castellano, pasaron de la mera “coexistencia” a la plena “convivencia”.
- Cualquier planificación lingüística sería exige, para ambas lenguas, un trato en “pie de igualdad”.
- Se detecta una disposición favorable a colaborar, sin radicalismos, en la labor de galleguizar la escuela.
- El gallego se va convirtiendo, no sin cierta lentitud, en el vehículo normal de comunicación “na nosa terra”.



ACTITUDES DEL PROFESORADO GALLEGO DE PREESCOLAR ANTE EL USO DE LA LENGUA MATERNA EN EL AULA

LUIS M. SOBRADO
JOSE CAJIDE
LISARDO DOVAL
J. RAMON LORENZO

El presente trabajo no representa más que un pequeño avance de otro trabajo más amplio en vías de realización por este equipo, a nivel gallego, sobre "Valoración de programas de formación del profesorado de preescolar".

Aquí se avanza exclusivamente el estudio empírico realizado sobre las actitudes del profesorado de preescolar gallego ante el uso de la lengua materna en el aula a partir de una muestra de 504 y el dominio que poseen sobre la lengua gallega.

La muestra está constituida por 239 profesores en posesión de un diploma de especialistas en preescolar (alcanzado bien a través de los cursos de 400 horas realizados hasta esas fechas por el ICE de la Universidad de Santiago, o bien, a través de la Universidad a Distancia) y por 265 en ejercicio en los más diversos rincones de la geografía gallega, sean o no parvulistas por oposición, y de quienes no existe constancia de que hayan realizado curso alguno de especialización en preescolar.

Sobre la hipótesis de que el profesorado gallego de preescolar como grupo poseen dominio suficiente de la lengua gallega como para poder usarla de vehículo de intercomunicación en su relación educativa habitual en el aula y de que las actitudes respecto a su uso habrán de polarizarse mayoritariamente en torno al bilingüismo en todas las áreas formativas, se elaboró y aplicó el oportuno cuestionario al que, como queda dicho, contestaron 504 profesores que creemos suficientemente representativos de su población de referencia.

El análisis de los datos se hizo teniendo en cuenta no sólo las alternativas presentadas sino también las variables donde prestan su servicios y el hecho o no de haber realizado el curso de especialización en preescolar. Dada la naturaleza de la información obtenida, se procedió a su procesamiento utilizando la técnica de X^2 (chi/cuadrado) por estimarse como la más adecuada.

La hipótesis inicial quedó suficientemente confirmada en sus dos vertientes: el dominio lingüístico y la actitud favorable a su uso en el aula. Y las conclusiones que pueden deducirse como las más destacadas serían las siguientes:

- 1ª . Existen diferencias significativas en cuanto al dominio del idioma gallego en el profesorado de preescolar en ejercicio en la Comunidad Autónoma Gallega.

2ª. Es de destacar que, en base a sus propias declaraciones, tan sólo el 16,49^o/o no alcanzan los mínimos de dominio del idioma gallego exigibles en cualquier programa de educación bilingüe para este nivel educativo.

3ª. Mayoritariamente, el profesorado se inclina por el uso alternativo de ambas lenguas (gallego y castellano) en todas las áreas de preescolar.

4ª. El n^o de profesores que se pronuncian por el uso exclusivo de una de las dos lenguas es del 39,05^o/o (28,88^o/o por el uso exclusivo del gallego y el 16,17 por el del castellano).

5ª El porcentaje de los profesores que se pronuncian por el uso exclusivo del castellano coincide, curiosamente con el de aquellos otros que declaran no tener el dominio suficiente del gallego y se acerca bastante al de los que confiesan explícitamente su actitud de rechazo al empleo del idioma gallego en preescolar, aún en el caso de tratarse de niños gallego-parlante.

6ª. Con todo, la actitud positiva hacia el uso de la lengua gallega en preescolar y ya con anterioridad a la normativa actual reguladora de su uso, era del 82,74^o/o, lo que dadas las circunstancias concurrentes se puede considerar cercano ya a unos mínimos de tolerancia en el viejo problema de las desigualdades educativas por razón del código lingüístico de partida subcultural y el impuesto en la escuela como lengua oficial o lengua de cultura.

COMPARACION ENTRE VOCABULARIOS CASTELLANO Y CATALAN

BONIFACIO JIMENEZ JIMENEZ

El hecho de que las nuevas directrices metodológicas referentes a la enseñanza de la lengua haya potenciado y diversificado las actividades lingüísticas, si bien sin perder su funcionalidad única, nos ha movido a interesarnos por uno de sus apartados: el vocabulario.

Partimos de tres fuentes léxicas:

- a) Vocabulario Usual, Común y Fundamental de García Hoz.
- b) El Vocabulari Bàsic Català de Josep Llobera, dividido en Primer Grau y Segon Grau, más una ampliación añadida por la Coordinadora de Ensenyament i Llengua Catalana.
- c) Los Vocabularios Comunes Escritos —VCE— fruto de una investigación llevada a cabo con alumnos de 5º y 7º nivel de EGB, también en castellano, en la que se recogieron casi 400.000 palabras de las cuales 7.363 fueron diferentes. A partir de este material se fueron realizando comparaciones con el fin de fijar los niveles de cobertura semántica tras una labor de traducción de tipo compuesto según Osgood.

Algunos de los resultados a los que llegamos son:

- 1) El VCE de 5º cubre el 97, 6 0/0 del Vocabulario Fundamental de García Hoz.
- 2) El VCE de 5º permite equivalencias con el 82, 4 del Vocabulario Común. Comparado con el VCE de 7º, éste recoge el 96, 4 0/0 de aquel.
- 3) Tras cotejar los VCE con el Vocabulari Bàsic Català resultó que:
 - a) El VCE de 5º corresponde con el 97, 12 0/0 del Vocabulari Bàsic de Primer Grado.
 - b) El VCE de 7º, con respecto al Segundo Grado, representa una cobertura del 89 0/0.
 - c) Tras la unión de ambos conjuntos resultó una equiparación del orden del 93, 06 0/0.
 - d) En relación con el nivel básico más el de ampliación, hallamos paralelismo en 2650 palabras de las 2790, es decir un 89 0/0

También se presentan índices de correlación simple entre algunas de las variables analizadas como: calificaciones de final de curso, coeficiente de inteligencia, conocimientos léxicos, palabras diferentes —tipos—, palabras escritas —figuraciones— hallados en el grupo de alumnos con quienes se llevó a cabo la experiencia para recoger

el material que nos facilitara —a través de composiciones escritas— obtener el Vocabulario Común Escrito de esos niveles.

En cuanto a las conclusiones, señalar que los significados a alcanzar en una segunda lengua ya están adquiridos en estos niveles, nos queda optar por un aprendizaje de los significantes según el sistema compuesto o coordinado.

Considerar valiosos este tipo de trabajos sobre vocabularios básicos con agrupaciones temáticas que nos facilitan la localización, tanto de los campos léxicos como de los vocablos aislados de más frecuencia y utilidad, aprovechables en actividades escolares a nivel lingüístico, cultural y comunicativo.



IMPORTANCIA DE LA EXPRESION ORAL

JAIME SARRAMONA LOPEZ
CARMEN VIDAL XIFRE

El objetivo fundamental de este trabajo es el de resaltar la importancia de un estudio sistemático de la expresión oral en primero de parvulario para aprovechar este momento de máxima plasticidad lingüística del niño para asegurarle la adquisición de los sonidos fundamentales.

El habla o la expresión oral es una forma de lenguaje en la que se usan sonidos articulados o palabras para comunicar un significado.

A pesar de que los niños alcanzan distintos niveles de habla sin lecciones planificadas previamente, pensamos que el desarrollo de esta capacidad no puede quedar en manos del azar y que el centro de interés que la didáctica tiene situado en las técnicas instrumentales debe ampliarse con este fin.

Cuando el aprendizaje escolar se realiza en una zona bilingüe es aún más importante esta planificación.

El trabajo que realizamos está centrado en Cataluña donde coexisten dos lenguas oficiales: el catalán y el castellano. El marco legal establece que la escuela debe tener por objetivo el que los alumnos deben conocer, al terminar la enseñanza obligatoria, las dos lenguas oficiales lo suficientemente bien para poder continuar la enseñanza en cualquiera de las dos.

La problemática de la normalización lingüística es uno de los temas de más actualidad hoy en Cataluña. Dejar al margen la gran cantidad de implicaciones que a todos los niveles el tema de la lengua conlleva es realmente difícil, sin embargo, nuestro interés se centra en llegar a un bilingüismo equilibrado con una metodología basada en principios psicológicos y didácticos.

No existe ninguna investigación que demuestre que el trabajar la expresión oral de una lengua distinta a la materna en primero de parvulario, es decir a los cuatro años, cuando la lengua materna está ya lo suficientemente asumida, crea confusión. Al contrario, la experiencia demuestra que cualquier niño que entra en un parvulario con una lengua distinta a la suya llega a comprenderla si ésta es próxima, en un plazo no superior a tres meses y consigue dominar la expresión oral durante el transcurso de este primer año de parvulario.

La comunicación que se presenta aporta una escala del orden de dificultad de los sonidos como base para asegurar el dominio de esta expresión oral y argumenta, basándonos en la mayor riqueza fonética del catalán que, si el niño domina la expre-

sión oral en una lengua fonéticamente más rica sería lógico empezar el aprendizaje de la lecto-escritura en esta lengua y que si domina la correspondencia sonido-grafía del catalán no tendrá dificultad para escribir en castellano puesto que esta transcripción es mucho más sencilla y una gran parte la tendrá hecha por tansferencias.

Podemos tener en este punto una situación irrepetible. Los métodos seguidos hasta ahora con los alumnos que ya han empezado su escolaridad con clases de catalán no son satisfactorios. En un trabajo publicado recientemente por el Servicio de Enseñanza del Catalán de la Generalitat de Catalunya (1983) se aportan resultados realmente interesantes: la condición de bilingüe equilibrado es únicamente propia del alumno catalanohablante. Su afirmación es taxativa: "lo que se gana en catalán al aumentar su importancia en el programa escolar es mucho más que lo que se pierde en castellano".



LA ESTRUCTURA FONETICA EN LOS PROGRAMAS DE INMERSION DE BILINGUES PRECOCES

M^a CARMEN VIDAL XIFRE
JOAQUIN GAIRIN SALLAN

Los autores de este trabajo centrado en Cataluña se plantean cómo, cuándo y con qué metodología deben enseñarse las dos lenguas oficiales que allí conviven.

Ante la cuestión del cómo, se decantan por los programas de inmersión, basados en introducir la nueva lengua, con carácter exclusivo, desde el primer día de aprendizaje. Justifican esta decisión mediante una revisión de distintas investigaciones que señalan la bondad de esta técnica: no parece producir efectos negativos sobre las capacidades mentales, obliga a un tipo de operaciones mentales que el monolingüe no se ve forzado a hacer y que pueden explicar la mayor flexibilidad y creatividad que a veces se ha visto en los bilingües, favorece la pronta conciencia de la arbitrariedad de los signos y sistema lingüístico, que facilita aprendizajes posteriores como la escritura, cálculo, etc., y les hace aptos para la reflexión metalingüística, no produce déficits con respecto a los logros conseguidos en la lengua nativa, no parece afectar a los rendimientos escolares y posibilita un mejor conocimiento cognitivo.

Ante el cuándo, responden con un bilingüismo precoz para aprovechar al máximo la plasticidad que la progresiva maduración neurológica cerebral da con respecto al desarrollo del lenguaje. Aprovechar también el período favorable al aprendizaje de carácter imitativo, de gran importancia en la asimilación de la pronunciación y el período en que el sujeto está estructurando y organizando la realidad, favoreciendo la mejor correspondencia entre estructuras cognitivas y estructuras lingüísticas, utilizando al máximo la receptividad del niño y la facilidad para motivarle.

En cuanto a la metodología, los autores tratan de derivar un modelo a partir del análisis de las consecuencias que el bilingüismo precoz y la inmersión tienen sobre el campo fonético.

Realizan una investigación en la que se plantean las siguientes hipótesis:

1. La técnica de inmersión lingüística en zonas bilingües mejora la pronunciación de los sonidos.
2. Una mejor pronunciación de sonidos produce menos errores ortográfico-fonéticos.

Se trabaja con una muestra extraída mediante la técnica de azar sistemático de una población que engloba las escuelas de Barcelona y municipios anexos, públicos y privados subvencionados, considerando dos estratos: a) zona catalana e inmersión en castellano y b) zona castellana e inmersión en catalán. Los grupos de esta muestra se aparearon con los de otros centros, elegidos al azar, de entre los que estaban

situados en la misma población y con las mismas características socio-culturales y lingüísticas, pero que no utilizaban la técnica de inmersión.

No se aportan conclusiones en este momento porque los datos están en proceso de tratamiento estadístico. Se expondrán en la presentación oral de esta comunicación.



PLURALISMO LINGUISTICO EN LA EDUCACION BASICA SU INCIDENCIA E IMPORTANCIA EN LA CATALUÑA ACTUAL

NIEVES F. ESPARTERO

En la Cataluña de hoy conviven bajo un mismo sistema de gobierno, el autonómico, una sociedad variopinta y abigarrada que esquemáticamente reducimos a ciudadanos de dos tipos:

- Los autóctonos, o nativos que mayoritariamente viven, piensan y se expresan habitualmente en lengua catalana.
- Los nacidos aquí o venidos de otras partes de España, es decir, inmigrantes y charnegos, cuya lengua habitual es el castellano, en la que viven, piensan y se expresan.

Empezamos el trabajo con un encuadramiento histórico y sociológico ya que con la llegada de la democracia el ciudadano catalán, incluyendo en tal concepto, a nativos y venidos de fuera, se lanzó a la calle reclamando unos derechos de libertad de expresión, en las áreas políticas, culturales y naturalmente lingüísticas. De hecho, afortunadamente, esta lengua nunca dejó de practicarse a nivel familiar y conversacional. En estas reivindicaciones participó todo el pueblo, entendiendo por tal y matizamos la expresión, todos los ciudadanos de Cataluña de los años que van de 1975 a 1980. En efecto en estos años se aprueba la Constitución española y el Estatuto de Autonomía de Cataluña por aclamación popular mayoritaria.

¿Cómo se han desarrollado estas leyes marco, cómo se han aplicado y se aplican actualmente en relación con el pluralismo lingüístico? De ello tratamos en la parte central de la comunicación, fundamentando la didáctica lingüística en bases sociológicas y legales.

¿Cuál es la incidencia e importancia del pluralismo lingüístico en el momento presente en esta comunidad autónoma, donde el 50 % de la población habla una lengua distinta a la catalana? Explicamos, siempre desde el ángulo de la educación básica y constatándolo con documentación que al final se relaciona, como las normas generales no siempre han sido interpretadas de forma correcta, como se ha favorecido una opción determinada y se ha olvidado la otra en un forzado ostracismo a fin de favorecer a la primera, como se usan técnicas que creíamos definitivamente olvidadas, por pertenecer a épocas históricas políticamente ya superadas.

¿Qué posibilidades tiene el bilingüismo y el pluralismo lingüístico en la época actual y en la futura?. Fundamentamos nuestra idea, en opiniones de personalidades

de reconocido prestigio a nivel nacional e internacional. Dadas las connotaciones que caracterizan el medio social en que el hombre actual se desarrolla, nos parece que no tiene gran posibilidad que el pluralismo social, cultural y lingüístico, siempre que las ideas de tolerancia, comprensión, diálogo y solidaridad habrán de formar parte del curriculum escolar, superando la confrontación y el exclusivismo que “per se” descalifica a quien se empecina en practicarlo.

Finalmente damos una visión de lo que entendemos puede ser la Cataluña futura, en el marco político y sociocultural de una España múltiple y así por lo mismo, ordenada, integradora y solidaria con el conjunto de nacionalidades y lenguas que la conforman.



POBLACION JUVENIL (12 - 22 AÑOS) DE TARRAGONA E IDENTIDAD LINGUISTICA Y CULTURAL

ANGEL PIO GONZALEZ SOTO

La presente comunicación describe empíricamente la opinión de 2.000 jóvenes de Tarragona acerca de la situación socio-lingüística que viven. De ellos 998 son chicos y 1002 chicas, 1197 nacidos en Tarragona y provincia, 228 en el resto de Cataluña y 492 fuera de la región Catalana, mientras que 1013 de sus padres y 879 de sus madres han nacido también fuera de Cataluña.

Se han recabado datos sobre:

- a.-El conocimiento y uso de la Lengua Catalana.
- b.-El nivel de sensibilización de los jóvenes respecto de la situación lingüística que viven.
- c.-El eco obtenido por la "Campaña de Normalización Lingüística".

A través del análisis efectuado se pone en evidencia que:

- a.-Respecto al conocimiento y uso de la Lengua Catalana hay que apuntar que la población bilingüe es poca (17 %) y que en el seno de los hogares se hablan porcentajes parecidos el Catalán (42 %) y el Castellano (37 %). De los 2000 jóvenes hablan siempre Catalán 700 y 300 nunca, por más que casi tres cuartas partes de la muestra (71 %) lo entienden siempre. Se lee y escribe poco en Catalán (sólo a veces).
- b.-Los jóvenes nacidos fuera de Cataluña conocen bastante o regular los hábitos, costumbres, folklores, etc. de Cataluña y conservan bastante conocimiento de los usos y costumbres de sus lugares de origen. De ellos sólo 67 se sienten identificados con su lugar de nacimiento, mientras que el 53 % de toda la muestra se siente Catalán y el 32 % . Españoles. El 53 % de ellos piensa que en Cataluña inmigrantes y nativos forman dos grupos separados, aunque un 97 % se relaciona con las personas independientemente de su lugar de origen y dicen no rechazar a nadie. 721 creen que, además, la población catalana mantiene un status superior y que hay rechazo entre las dos comunidades lingüísticas. El 91 % cree que es ventajoso dominar las dos lenguas y culturas para lograr una mayor comunicación (788) y por enriquecimiento cultural (533).
- c.-La Campaña de Normalización Lingüística llevada a cabo por la Generalitat de Cataluña sí que parece haber tenido eco entre los jóvenes (aunque 287 no han contestado al respecto).

Dado el estado de la cuestión se proponen las siguientes estrategias de intervención;

- 1.-Selección más ajustada de los valores tradicionales a perpetuar.
- 2.-Implantación de estrategias que posibiliten la libre adopción por el educando de esos valores.
- 3.-Establecimiento/acrecentamiento de pluralidad, flexibilidad, afectividad y vivencia.
- 4.-Creación/potenciación de un marco social y educativo que permita la expresión y vivencia de las ideas, la aceptación de todo tipo de experiencias, sentimientos y opiniones, la cooperación y un cambio de actitud entre las partes.
- 5.-Toda vez que se pone de manifiesto una contraposición entre lo cognitivo y lo afectivo, creación de una actitud abierta que llegue a la razón a través del “corazón”.
- 6.-Apoyo a investigaciones que ayuden a no establecer/acrecentar/crear diferencias y a situar convenientemente tanto la escolarización como los distintos niveles de exigencia.
- 7.-Huida de las prisas “políticas”.
- 8.-Reflexión y equilibrio en los líderes.
- 9.-Superación de las posturas de presunción y/o desesperanza que se dan en las zonas de confrontación lingüístico-cultural.

PROCESOS EDUCATIVOS Y CULTURA EN EL PAÍS VASCO

EUGENIA RAMIREZ GOICOECHEA

Si bien la constitución de una *Antropología Educativa* es bastante reciente dentro del campo de las Ciencias Sociales no es menos cierto que en Antropología, perspectiva desde la cual se presenta este trabajo, la relación entre *cultura* y *procesos de aprendizaje* y socialización ha sido reconocida desde hace tiempo.

El análisis llevado a cabo se enmarca dentro de esta perspectiva que enfatiza las diferencias culturales como claves para entender los distintos tipos de enculturación de los individuos dentro de sus diferentes comunidades. Pero nuestro interés se centra, sobre todo, en el hecho de que este proceso es biunívoco y reversible pues, a su vez, los sujetos son socializados a menudo en la diferencia cultural, en la distancia respecto de otras comunidades y grupos.

Esta *socialización en la diferencia* va a tener dos vertientes que, en el caso que nos ocupa, están estrechamente vinculadas. Se trata de la consecución de una *identidad/integración* por una parte *local/comunitaria* y, por otra, *étnica*.

Para dar cuenta de todo ello, nos hemos fijado en un área cultural muy concreto: *el País Vasco*. El análisis se refiere especialmente a Guipúzcoa, pero puede hacerse extensivo a Vizcaya, algunas partes de Alava y Navarra y a las zonas más "euskaldunes" del País Vasco francés.

Este tipo de socialización en la diferencia se lleva a cabo, sobre todo, aunque no exclusivamente —las ikastolas— por medio de lo que llamamos *educación informal* y a través de sus distintos agentes.

El primero de ellos analizado será el *grupo de iguales*, que en el País Vasco es toda una institución: *la cuadrilla*. Este grupo informal tiene un papel destacado para el individuo, entre otros, en lo que respecta al aprendizaje de su comunidad y sus redes de relación. Estas cuadrillas están en la base de la formación de muchas de las *organizaciones colectivas* y *sociedades populares* que, a través de sus múltiples actividades, se han destacado fuertemente como agentes informales de socialización a nivel comunitario.

Por su parte, el *medio familiar* es el primer eslabón en la cadena del aprendizaje de una *identidad étnica*, sobre todo a través de la *lengua*. La transmisión y reproducción de *estereotipos étnicos* va a abonar el campo para la acción más específica que en este sentido van a llevar a cabo cuadrillas y agrupaciones colectivas. Estas se han caracterizado por la elaboración de un código étnico específico ligado estrecha-

mente a su papel de medios de *socialización política*. Cuadrillas y organizaciones colectivas han sido lugares de aprendizaje y formación políticos, sobre todo en el especial contexto represivo en el que vivió el País Vasco durante la dictadura franquista.

Ante la realidad y fuerza de esta corriente socializadora que muchas veces se contrapone a los fines y contenidos de la educación formal, cuyas directrices y objetivos están determinados por el *Estado*, se propone una mayor *integración* entre ambos procesos en el sentido de adecuar más ésta última con las peculiaridades del medio en que se desenvuelve a la vez que se llama la atención de los peligros de *incomunicación* y *discriminación* en que se pueden caer debido a una excesiva *enfaticación* en lo distintivo y diferencial.



PLURALIDAD LINGÜISTICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE NAVARRA

M^a FRANCISCA ZABALETA

El retroceso secular del euskara como lengua propia de Navarra adquiere en la actualidad caracteres especialmente graves que llegan a constituir un problema de supervivencia.

Para plantear un breve esbozo de la pluralidad lingüística en el sistema educativo de Navarra nos centramos en dos aspectos: la situación legal y la enseñanza actual del euskara o en euskara.

Situación legal

Navarra se encuentra desde el punto de vista legislativo en el periodo inaugurado en 1.970 con la Ley General de Educación y que se puede definir como el periodo de la presencia tolerada del euskara en la enseñanza.

Durante este periodo, las disposiciones legales de la Administración del Estado aplicables en Navarra han sido el Decreto de 1.975 y la Orden de 1.976 que regulaban la enseñanza de las lenguas nativas como optativas dentro del horario escolar.

La Administración Foral por su parte ha dictado normas a lo largo de varios años a partir de las Bases para la enseñanza y el fomento del vascuence de 1.972, pero ninguna de ellas ha sido negociada con el Ministerio de Educación y Ciencia como es preceptivo para su aplicación. La Ley del Amejoramiento del Fuero de Navarra establece el carácter de lengua oficial al vascuence en las zonas vascoparlantes de Navarra y remite a una ley foral que ordenará su enseñanza.

Una rápida valoración de la situación legal de Navarra evidencia que es muy deficitaria en relación a otras Comunidades con lengua propia, que tuvieron sus respectivos decretos de bilingüismo y actualmente, ya con las transferencias educativas, han aprobado leyes de normalización lingüística y su desarrollo posterior.

Enseñanza en o de euskara

Centrándonos en los niveles de Preescolar y Enseñanza General Básica distinguiremos dos modalidades:

a) Enseñanza en euskara

Se imparten en 26 centros públicos de la zona vascoparlante y de contacto a un total de 1.346 alumnos de preescolar y E.G.B.. La falta de planificación con que ha surgido este tipo de enseñanza, impulsada por la demanda popular, hace

que existan muchas diferencias de implantación de unos centros a otros, tanto en lo que respecta a su extensión a lo largo de los niveles como el grado de utilización de la lengua como vehículo de enseñanza, variando de centros donde se imparte toda la E.G.B. en euskara a otros donde sólo se imparte algún área o en algún curso concreto.

Las ikastolas, centros que surgieron por iniciativa popular para la recuperación lingüística son los otros centros que en número de 33 imparten enseñanza, totalmente en euskara, a un total de 6,278 alumnos de preescolar y E.G.B.. La mayor parte de estos centros son de preescolar, siendo 15 los que abarcan también E.G.B.

En total son 7.624 los alumnos escolarizados en euskara en Navarra, durante 1.983/84, representando el 11,4 % del total y estando ubicada la mayor parte en la zona castellanoparlante y en la capital.

b) Enseñanza en euskara

Se imparte en 41 colegios públicos de E.G.B. a un total de 5,324 alumnos. Son 14 los centros en que esta enseñanza abarca la totalidad de E.G.B., además de preescolar, mientras en el resto faltan alguno o varios cursos.

Estas clases se imparten como voluntarias y el número de horas semanales de las mismas varía de 45 minutos a 6 horas, con una media de 2 horas semanales, tiempo claramente insuficiente para una enseñanza eficaz.

En resumen, un 48,04 % de la población existente en los centros públicos de la zona vascoparlante recibe clases de euskara y un 61,23 % clases de euskara o en euskera, pero por la problemática en que se desenvuelve esta enseñanza, estas cifras son más simbólicas que reales; pues en muchos casos las condiciones en que se lleva a cabo hacen que su eficacia sea mínima.

Las condiciones en que se lleva a cabo hacen que su eficacia sea mínima.

En cuanto al profesorado, el problema más urgente es el de reciclaje del profesorado de los centros públicos del que solamente un 4,5 % tiene el título de aptitud lingüística.

La Diputación Foral ha iniciado este reciclaje y en los presupuestos generales de 1.984 aparece por primera vez una partida específica para ello.

Otro problema a resolver es el de los profesores idóneos de las ikastolas, que alcanzan un número de 48.

Terminamos señalando la urgencia con que debe ser abordada la incorporación del euskara al sistema educativo de Navarra por el primer gobierno que se constituya tras la aprobación del Amejoramiento del Fuero.

EL COLEGIO BILINGÜE “V. CAÑADA BLANCH” DE LONDRES EN EL CONTEXTO DE OTROS PROGRAMAS DE EDUCACION BILINGÜE

ANDRES SUAREZ

El Colegio Bilingüe “V. Cañada Blanch” es una puerta abierta al mundo anglosajón que tiene la Educación Bilingüe española, modalidad educativa necesariamente de actualidad en la España de las Autonomías.

Lleva siete años funcionando como Colegio bilingüe en sentido estricto. El 50 % del profesorado es inglés y el otro 50 % español. Se usan el inglés y el español, en días alternos, como medio de instrucción en Matemáticas y en las Areas Social y Natural. El criterio seguido para el agrupamiento de los alumnos es de la edad. Entre las deficiencias —últimamente parece que hay el propósito de subsanarlas— se destacan: la ausencia de un marco apropiado para la coordinación del profesorado, la ausencia de un programa de evaluación permanente y sistemático de la experiencia y, en general, el que el Colegio no tenga el status de un Centro piloto experimental, con todas sus consecuencias. Se sugiere el estudio de un agrupamiento de los alumnos basado en el historial lingüístico y el tipo de bilingüismo.

Se insiste en la necesidad de utilizar un contexto amplio —en el que se tengan en cuenta factores políticos, económicos, culturales, lingüísticos, etc— para poder estudiar con rigor los programas de E.B. existentes, de los que se dan algunas referencias bibliográficas. Implícitamente se mantiene que un estudio comprensivo de E.B. debe hacerse desde una perspectiva que subsuma los dos paradigmas antagónicos que se encuentran frecuentemente en la literatura especializada, los de equilibrio y conflicto social.

UNA EXPERIENCIA DE INTERCULTURALISMO EL COLEGIO "MIGUEL DE CERVANTES" SAO PAULO (BRASIL)

JOSE MACIAS VAZQUEZ VELAZQUEZ
ELADIO SEBASTIAN HEREDERO
LEILA R. IAONNE

Esta comunicación presenta una experiencia de interculturalismo desarrollada en un Colegio, ubicado en Brasil, de la que se esperan interesantes resultados en función del plan de trabajo que se realiza y teniendo en cuenta los alicientes que presenta: doble titulación para el alumnado, único país de habla no hispana en Sudamérica y contacto con una cultura milenaria —España— y su aproximación a Europa.

El Colegio aparece como centro de acción intercultural a partir de una idea propuesta por un grupo de emigrantes españoles y desarrollada por el Gobierno Español, a través del Instituto Español de Emigración. El proyecto intercultural pretende favorecer a los dos países y es propuesto dentro de unos cauces de profundo respeto a ambos pueblos.

El Colegio hispano-brasileño aumenta de modo progresivo la dotación de profesorado español que junto con el brasileño, facilita la implantación del currículum integrado de ambos países.

Su armonización radica en formar a alumnos en el conocimiento total de la lengua española, de modo que pueda expresarse correctamente tanto en lenguaje oral como escrito. Además, se abordarán los contenidos relacionados con Cultura Española (Literatura, Historia, Geografía, Folklore. . .)

El tratamiento del resto de las materias, áreas específicamente brasileñas y áreas del tronco común, se hace en lengua portuguesa. Todo este trabajo de desarrollo intercultural mediante currículum integrado se viene tratando en tres fases graduales, según edad, para conseguir la adquisición de objetivos pedagógicos de ambas administraciones, respetando los mínimos legales. Ahora bien, esta experiencia considera un objetivo logrado, cuando el alumno es capaz de expresarse con corrección en las dos lenguas.

Los objetivos fundamentales serían: Dominio de la Lengua y Cultura Españolas en el mismo grado que la materna. Adquisición de objetivos comunes al currículum español y brasileño. Conseguir un ciudadano del mundo solidario y abierto a los problemas de su época. Difusión de Lengua y Cultura Españolas en el marco brasileño.

La metodología empleada en esta experiencia integradora, exige una línea

metodológica común que facilite el tratamiento didáctico eficaz, mediante la coordinación de los profesores españoles y brasileños tanto en programas como en la forma de abordar los mismos.

El desglose en tres bloques de materias permite un considerable ahorro de profesorado y de carga horaria, ya que el dominio de contenidos se manifiesta por la calidad con que el alumno expresa el objetivo en las dos lenguas.

Una doble perspectiva orientadora, dentro de un mismo equipo técnico, sirve de nexo para conseguir un atendimento personal del alumno, a la vez que un enfoque coherente de contenidos. Se trata de los orientadores educacionales que asesoran y coordinan a tutores y alumnos y de los orientadores pedagógicos que asesoran y coordinan a los jefes de departamentos y profesores.

El Colegio "Miguel de Cervantes" cuenta con medios necesarios tanto humanos como materiales, formando un equipo docente total bajo la dirección y supervisión española y brasileña.

Esta experiencia intercultural tendrá su colofón con la implantación del Segundo Grado (BUP) el próximo curso 1985 que permitirá a nuestros alumnos presentarse ante la sociedad o ante las Universidades con todo el bagaje de conocimientos que facilita el contacto con dos culturas.

Como proceso nos encontramos ante su evaluación. Los datos acumulados no permiten elevarla a definitiva, ahora bien, el proceso de implantación del curriculum integrado se encuentra en sus inicios, necesitando una revisión continua que armonice calidad-efectividad.



CODIGOS LINGUISTICOS Y PROCESOS DE ENSEÑANZA

JOSE LUIS RODRIGUEZ DIEGUEZ

1.- Introducción, donde se habla sobre metodología y lenguajes.

La identificación y asimilación de los procesos de enseñanza como procesos comunicativos constituye ya casi un tópico. Y se corre el riesgo, en nuestro contexto cultural, de que no sea otra cosa que tópico adobado con una pura y simple "interdisciplinariedad terminológica", poco más que el cambio de etiquetas, una modificación que sólo afecte a la denominación de objetos y fenómenos.

El modo de evitarlo, desde mi perspectiva, pasa por una doble línea. En primer lugar, una reflexión suficiente sobre los procesos comunes y las circunstancias diferenciales entre la comunicación en general y las situaciones de enseñanza/aprendizaje. Es este un aspecto en el que, cada vez más, se está profundizando. Pero además se impone un análisis operativo de las condiciones de producción de los mensajes didácticos y, acorde con los estudios sobre el concepto y sentido del "texto" como unidad comunicativa, como más adelante se esboza, las condiciones de recepción del mismo mensaje.

El análisis de las condiciones de producción y recepción del discurso didáctico alude de modo inmediato a los códigos o lenguajes que se pueden utilizar en el proceso comunicativo. Y una y otra pueden y deben ser analizadas en una dimensión tanto idiográfica como nomotética.

Comienza a tomar cuerpo en el mundo anglosajón un intento de hacer prevalecer el análisis individualizador y cualitativo, idiográfico, frente a estudios generalizadores y prescriptivos, nomotéticos. El estudio que realiza Hewitt sobre comprensión lectora es un buen ejemplo de esta situación. Se inicia con una introducción metodológica que supone de hecho negar el pan y la sal a los paradigmas cuantitativos, de los que —dice— no cabe extraer nada positivo en su andadura por el ámbito de la comprensión lectora. Se pasa después a un diseño cualitativo, interesante y valioso, centrado en entrevistas con alumnos, y se establecen unas conclusiones. Pero estas conclusiones, que se pueden obtener de modo equivalente a través de estudios cuantitativos, se expresan, como conclusión indicando que el poder explicativo de su propuesta es mayor que la clásicamente cuantitativa. Al margen de lo gratuito de su afirmación, de lo que no cabe duda es de que la expresión "mayor que" implica una clara constatación de carácter cuantitativo (1). Es necesario hacer constar, sin embargo, que las diferencias reales entre uno y otro tipo de investigación, en cuanto a los resultados, no son tan notables como Hewitt pretende, si bien su aportación

contribuye de modo especialmente interesante a una explicación de datos cuantitativos (2).

Esta situación, explicable en el contexto en el que se genera, pienso que no es aplicable de modo total en nuestro ámbito cultural. Mientras en el mundo anglosajón los estudios cuantitativos y generalizadores han proliferado hasta llegar a un nivel de relativa saturación, en España no ha ocurrido lo mismo. Mientras el uso y el abuso de amplísimos bancos de datos coordinados con paquetes estadísticos que permiten contar con prolijos cálculos y resultados muchas veces dencontextualizados, e ignorando la procedencia real de la información de base, han provocado el descubrimiento de no pocos mediterráneos, nuestra investigación experimental ha sido corta, como consecuencia de que el número de investigadores experimentales también lo ha sido. Si en otras áreas no cabe “quemar etapas” de modo gratuito, ni acelerar excesivamente el ritmo histórico, en algo tan diferenciador culturalmente como es la lengua, los problemas se agudizan aún más: el “punto de saturación” no se ha alcanzado ni remotamente. Basta para comprobarlo con considerar los indicadores que más adelante se aportan. Posturas como las de Hewitt —en su crítica metodológica, no en su aportación— tienen más de mesiánicas y de inquisitoriales que de científicas.

Las condiciones de producción y de recepción del discurso didáctico aparecen expresadas, por lo que a los códigos se refiere, a partir de los dos grandes núcleos expresivos de los códigos en general: los lenguajes verbales tienen la máxima usualidad, tanto en su modalidad oral (palabra del profesor, diaporamas, cine y video, etc.), como en la modalidad escrita (libros de texto, impresos, programas, etc.). Pero los lenguajes no verbales, aunque nunca de modo autosuficiente como ocurre a veces con el verbal, entran en juego por medio de los componentes icónicos, gestuales, recursos tipográficos, etc.

Ya en alguna ocasión he señalado (3) que todo componente no verbal del proceso comunicativo está haciendo referencia a un equivalente verbal. Se trata, inicialmente, de una postura teórica sustentada en las modalidades de análisis de Rolan Barthes frente a Saussure (4). Pero su correlato experimental aparece explícito en las investigaciones sobre almacenamiento de la información en la memoria a corto plazo y sus modalidades, que parece constatare como un proceso mediado por lo auditivo (5).

Parece obligada —aunque no va a ser contenido de este trabajo— una referencia breve a los lenguajes icónicos en cuanto se integran con el mensaje verbal. La integración de ambos componentes supone un modo de redundancia intercanal que tal vez, y junto con la asociación verbal-gestual, sea la más frecuente en el aula. Esta redundancia facilita la correcta decodificación del mensaje en función de la provisión de pistas o señales que facilitan, desde uno u otro canal, el procesamiento de la información (6). Estas pistas funcionarían, principalmente, “anclando” la anticipación del significado válido de aquellos elementos en los que la entropía fuera grande. Quede constancia de este problema que, sin duda, habrá de ser considerado si se

pretende aclarar el interesante mundo de los lenguajes verboicónicos entendidos como modos de presentación de la redundancia intercanal.

El lenguaje verbal oral constituye uno de los centros de gravedad del discurso didáctico, sobre todo en los niveles iniciales de enseñanza. Sin embargo, su estudio no ha sido tan intenso como de su importancia cabría esperar. En torno a este tema, tres líneas básicas cabe señalar:

a/ El análisis de interacciones en el aula, centrado en la consideración de categorías no explícitamente lingüísticas. En nuestro país son de especial interés los estudios de Luis Miguel Villar Angulo sobre el tema (7), así como algunos realizados en Valencia en torno al año 1980 (8).

b/ Los estudios sobre la función y el resultado de los diferentes tipos de preguntas que se formulan en clase (9).

c/ Los análisis propiciados por la tesis bernsteiniana de los códigos restringido y elaborado, aunque en la mayoría de los casos se han centrado sobre lenguaje verbal escrito.

No tenemos estudios de base psicolingüística sobre el lenguaje oral de profesores y alumnos, en línea con los trabajos de Bailey y Souza (10), o de Lee y Canter (11) en inglés.

Se va a analizar, por tanto, el lenguaje escrito. Cabría pensar, de todos modos, que algunas características del mismo tal vez fueran susceptibles de proyectarse en el lenguaje oral.

2.- Sobre el estado de la investigación lingüística en la enseñanza.

Se aludía más atrás al nivel de saturación en investigaciones experimentales sobre aspectos lingüístico-verbales en el ámbito anglosajón, frente al corto número de trabajos en nuestro contexto cultural y lingüístico. Y nótese que si la adaptación al entorno cultural es exigible en cualquier aspecto, en el caso en el que el objeto de análisis es un código verbal esta adaptación es absolutamente inexcusable. Aproximaciones como las que efectúan Kandel y Moles a la lecturabilidad de los textos franceses, "importando" de modo casi acrítico fórmulas procedentes del inglés con pequeños retoques, no constituyen precisamente un modelo a seguir (12).

La importancia y el relieve de los estudios sobre lenguaje verbal en el mundo anglosajón se ponen de manifiesto con indicadores como los siguientes:

. En 1939 publica Lorge su fórmula de predicción de lecturabilidad (13). La amplitud y la variedad de fórmulas obtenidas y publicadas queda claramente de manifiesto en la tesis de López Rodríguez (14).

. Sobre legibilidad del material impreso, es decir, sobre condiciones puramente externas tales como tamaños de los tipos, separación más beneficiosa de líneas, presentación de tablas y cuadros, etc., Miles A. Tinker recoge, con sentido selectivo, 238 referencias bibliográficas en su estudio publicado en 1963. De ellas, 58 son debidas al mismo Tinker (15).

. La perspectiva, no acumulativa sino sintética, que proporciona Richard L.

Venezky en su estudio sobre las líneas básicas de investigación en lengua inglesa sobre procesos lectores, desde finales del pasado siglo hasta el presente (16).

La situación en castellano es mucho más limitada, como cabía esperar. Recurriendo de nuevo a indicadores, cabría señalar:

. Los recuentos de vocabulario usual del castellano, excepción hecha del estudio de García Hoz, y hasta 1975, estaban realizados por extranjeros.

. En 1956, cuando en España solo se contaba con las esforzadas aportaciones de Fernández Huerta, Spauldin publica su "Spanish Readability Formula" (17).

. Un balance global de lo aportado hasta ahora puede verse en la ponencia que la profesora Bartolomé desarrolló en el II Seminario de Modelos de Investigación Educativa, junto con las fuentes por ella reseñadas. En este interesante trabajo se pone de manifiesto además el pujante programa que se está desarrollando en la Universidad de Barcelona sobre el tema que nos ocupa (18).

3.- Del concepto de texto, y de las condiciones de producción y recepción.

En línea con lo señalado al hablar de comunicación y enseñanza, un concepto llamado a cobrar sentido y fuerza en los procesos de enseñanza es el de *texto*.

Por texto se entiende "cualquier secuencia coherente de signos lingüísticos, producida en forma concreta por un hablante y dotado de una intencionalidad comunicativa específica, y una determinada función cultural" (19). Desde esta formulación, son textos tanto la Biblia como " El gran dictador ", la exclamación "¡ Socorro !" o el "Soneto a Violante".

Una caracterización más completa del concepto de texto, por cuanto introduce una serie de notas o características pertinentes al mismo, es la que proporciona Enrique Bernárdez: " Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua" (20).

El hablante con intención comunicativa pretende pues crear un texto caracterizado por el cierre y la coherencia. Debe para ello considerar una serie de condiciones que son las que harán que, en su caso, cumpla su objetivo: son las *condiciones de producción* del discurso, que algún autor cifra en la "imagen" que el emisor del texto tiene de los restantes componentes del proceso comunicativo: del receptor, de su propia información entorno al tema, de sí mismo...

La producción del texto o discurso no garantiza de modo alguno que coherencia, cierre e intencionalidad sean captadas de modo automático y preciso por el receptor. El receptor se enfrenta no a un texto sino a un espacio textual, en el que la información puede ser excesiva o insuficiente para que sea procesada de modo que coincida con la intención del emisor. De ese espacio textual el receptor selecciona la información y "elabora" su propio texto. Las diferentes "lecturas" propiciadas por un determinado documento escrito no son sino diferentes "textos" generados por el

mismo espacio textual cuando es decodificado por sujetos distintos (21). Este planteamiento que acabamos de desarrollar procede del campo filológico. Pero obsérvese su estrecho parentesco como esquema con determinadas corrientes de la teoría psicológica del procesamiento de la información (22).

Como consecuencia de lo señalado, el centro de gravedad parece haber pasado de las condiciones de producción del discurso a las *condiciones de recepción*.

Pues bien: desde esta doble perspectiva —condiciones de producción y condiciones de recepción— vamos a acercarnos al tema del lenguaje en la clase, lo que es tanto como buscar líneas de acercamiento, al menos iniciales, al análisis de los espacios textuales/textos generados en situación escolar.

4.- Donde se habla de dos estudios sobre el lenguaje escrito en la enseñanza.

La nota dominante de las condiciones de producción del discurso didáctico debería ser la sobredeterminación informativa. Su objetivo sería la consecución de la máxima coincidencia del espacio textual que se presenta al alumno y el texto que él mismo crea de modo activo a partir de ese marco de referencia global que es el espacio textual. Lo que no es decir que tal sobredeterminación suponga “cerrar” el mensaje en todos y cada uno de los casos: si se pretende presentar un espacio textual tendente a conseguir el máximo desarrollo de la creatividad el espacio textual deberá estar “sobredeterminadamente” abierto a interpretaciones creativas. Lo que no debiera producirse de ningún modo, en este caso, sería precisamente un espacio textual que generara textos unívocos.

Una condición formal para el ajustamiento de este proceso es la *lecturabilidad*, entendida como la facilidad o dificultad de un fragmento escrito para ser leído por determinado tipo de sujetos. Se trata de un concepto de clara proyección nomotética y con finalidad básicamente predictiva. En España, Fernández Huerta había iniciado hace ya tiempo estudios sobre el tema (23).

Desde 1975 se viene trabajando sobre este tema, en principio en el Departamento de la Universidad de Valencia —estudios realizados por López Rodríguez (24)— y posteriormente en el Departamento de Metodología Educativa de la Universidad de Salamanca (25).

Los estudios se orientan inicialmente a la determinación de una ecuación de predicción entre variables objetivamente valoradas en una serie de escritos, y como criterio una prueba de comprensión cumplimentada por varios sujetos, cuyo promedio se interpretaba como característica del texto evaluado. La prueba de comprensión utilizada ha sido una variante del test “cloze” de Taylor (26), que se validó en función de otras pruebas clásicas de comprensión (27).

Las variables que inicialmente se computaron sobre un total de 150 textos homogéneos (unidad de contenido, extensión aproximadamente similar, etc.) fueron las siguientes:

- 1.- Número de comas.
- 2.- Número de puntos y coma.
- 3.- Número de puntos y seguido.
- 4.- Número de puntos y aparte.

- 5.- Número de dos puntos y seguidos.
- 6.- Número de dos puntos y aparte.
- 7.- Número de signos de admiración.
- 8.- Número de signos de interrogación.
- 9.- Número de guiones de diálogo.
- 10.- Número de palabras compuestas.
- 11.- Número de nombres propios.
- 12.- Número de numerales empleados.
- 13.- Número de palabras de más de diez letras.
- 14.- Número de palabras de nueve y diez letras.
- 15.- Número de palabras de más de ocho letras.
- 16.- Número de palabras por frase.
- 17.- Número de frases por 100 palabras.
- 18.- Promedio de letras por palabra.
- 19.- Número de palabras de más de tres sílabas.
- 20.- Promedio de sílabas por palabra.
- 21.- Tasa de redundancia, calculada por la relación entre formas verbales que se repiten en el texto y el total de palabras.
- 22.- Número de palabras del texto que están ausentes del Vocabulario Común de García Hoz (28).
- 23.- Número de palabras que están ausentes del Vocabulario Común Fundido (29).
- 24.- Número de palabras ausentes de la Lista de Densidad de Palabras de Spaulding en sentido estricto. (30).
- 25.- Número de pronombres personales de primera y segunda persona.
- 26.- Número de palabras ausentes de la Lista de Densidad de Palabras de Spaulding en sentido amplio.

Estas veintiseis variables habrían de constituir el conjunto de variables independientes de las que seleccionar aquellas cuya capacidad de predicción sobre la comprensión efectiva de cada texto fuera estadísticamente significativa.

En el cuadro 1 se presentan las variables implicadas en las fórmulas de predicción para 7^o y 8^o de E.G.B.

La correlación estimada para 7^o curso fue de .6755, y para 8^o de .6583. El total de las veintiseis variables hubieran arrojado un valor de correlación múltiple de .6958 y de .6751 respectivamente. Estos dos últimos valores marcan el techo de la predicción a partir de las variables mencionadas.

A partir de estos datos se ha pretendido la optimización de la ecuación de predicción del siguiente modo:

a/ Se ha buscado el promedio ponderado de valoración en el criterio en séptimo y octavo curso de Educación General Básica.

b/ Se ajustó la curva de distribución del criterio, mediante la supresión de un total de 27 textos, con lo que la bondad de ajuste, valorada por medio de "chi cuadrado", alcanzó una probabilidad de 96.52 %.

CUADRO 1

Variables en cada una de las ecuaciones

	7 ^o	8 ^o
1.- Comas.	X	X
2.- Punto y coma.		X
3.- Punto y seguido		X
4.- Punto y aparte	X	X
5.- Dos puntos y seguido.		X
6.- Dos puntos y aparte.		X
7.- Signos de admiración.		X
8.- Signos de interrogación	X	X
9.- Guiones de diálogo		X
10.- Palabras compuestas.		X
11.- Nombres propios.	X	X
12.- Numerales		X
13.- Palabras de más de 10 letras.	X	
14.- Palabras de 9-10 letras		
15.- Palabras de más de 8 letras		
16.- Palabras por frase	X	X
17.- Frases por 100 palabras		
18.- Promedio de letras por palabra.		
19.- Palabras de más de tres sílabas		X
20.- Promedio de sílabas por palabra		
21.- Tasa de redundancia.	X	X
22.- Vocabulario Común de García Hoz.	X	X
23.- Vocabulario Común Fundido.		
24.- Lista de Densidad de Spaulding		X
25.- Pronombres personales.		X
26.- Lista de Densidad ampliada.		

El análisis del cuadro 1 pone de manifiesto una serie de datos de interés:

El primero viene dado por el alto nivel explicativo de las variables de índole léxico: el Vocabulario Común de García Hoz, la tasa de redundancia y, en parte, la Lista de Densidad de Palabras de Spaulding.

Teniendo en cuenta que existen actualmente listas de usualidad de palabras más recientes y procedentes de fuentes de mayor cobertura que las utilizadas en las anteriormente mencionadas, se pensó en la conveniencia de complementar la fórmula con alguno de estos vocabularios. En concreto se utilizó el recuento efectuado por Manuel Lorenzo Delgado sobre el vocabulario televisivo (31).

Llama la atención también la presencia dispersa y desdibujada de una variable léxica regida por el criterio de longitud de las palabras del texto. Las variables 13 (palabras de más de diez letras), 18 (promedio de letras por palabra) y 19 (palabras de más de tres sílabas) aparecen en una u otra ecuación.

De algún modo, esta presencia como indicio se encuentra claramente remarcada por el valor reconocido en los casos estudiados de la llamada "ley de Zipf", que subraya la estrecha dependencia entre la longitud de una palabra y su usualidad. Pero la ausencia de constancia en las variables implicadas suponía un problema en las fórmulas.

Las posibles explicaciones a este fenómeno eran dos: o bien la usualidad y la longitud se encontraban tan mutuamente implicadas que las variables léxicas (vocabulario común de García Hoz, Lista de Spaulding) habían ya extraído la varianza correspondiente, o bien se producía un fenómeno que se asociaba más a la dispersión de la distribución de letras por palabras que a las medidas de tendencia central.

En refuerzo de esta segunda hipótesis aparecían las variables 13 en la fórmula de 7º y la 19 en la de 8º. Si bien la longitud promedio de palabra aparecía en una de ellas, la dispersión (valorada en una sola cola) aparecía en ambos casos.

De aquí que la consideración de variables de longitud se integrara mediante promedio y dispersión. Se hacía conveniente calcular el promedio de letras por palabra en cada texto y su desviación típica. La combinación de estos dos indicadores se efectuaría a tres niveles: media más desviación típica, media más 1.96 desviaciones, y media más 2.58 desviaciones (32).

Además, y como consecuencia de un proceso de control y chequeo a las variables ya obtenidas por Natividad López, se pidieron en el programa una serie de variables ya evaluadas y el total de puntos (suma de puntos y aparte y puntos y seguido.).

Para la obtención de estas variables se elaboró un programa para el computador HP-87 del Departamento de Metodología Educativa de la Universidad de Salamanca.

De este modo, y a partir de la variable 26 anteriormente citada, se situaron las siguientes:

27.- Total de puntos.

28.- Desviación típica de la distribución de palabras.

- 29.- Media de letras por palabra más desviación.
- 30.- Media de letras por palabra más 1.96 desviaciones.
- 31.- Media de letras por palabra más 2.58 desviaciones.
- 32.- Palabras ausentes del vocabulario de televisión de Lorenzo Delgado.
- 33.- Un nuevo diccionario que se ensayó.
- 34.- Puntuaciones-criterio promediadas.

Las puntuaciones de los 123 sujetos en las 34 variables constituyeron los datos iniciales sobre los que se abordó el trabajo.

A partir de estos datos, la ecuación de predicción global sobre los 123 textos, y considerando las nuevas variables introducidas, es la siguiente:

Ecuación global

$$\begin{aligned} \text{I.D.} = & 59.929 - .098 x_1 - .321 x_2 + 4.428 \log. x_4 + .108 x_{11} + .200 x_{12} - \\ & - 7.079 \log. x_{16} - .25.816 \log. x_{21} - .007 (x_{22})^2 - .012 x_{25} - .126 x_{27} - \\ & - 20.420 x_{28} + 5.502 x_{31} \end{aligned}$$

El valor del coeficiente de correlación múltiple es de .716.

Esta ecuación de predicción nos pone de manifiesto algunas de las características, básicamente relativas a la estructura superficial del texto escrito que facilitan las *condiciones de recepción* del mismo por parte de los alumnos.

El análisis de las *condiciones de producción* del mensaje por parte de los alumnos se ha obtenido a partir de un estudio sobre rendimiento escolar en la provincia de Salamanca. A fin de estudiar diferencias formales de tipo lingüístico por parte de los alumnos se utilizó un estímulo visual que permitiera realizar una redacción. Para ello se recurrió a una tarjeta postal que representaba, en un estilo "naif" altamente detallista, una perspectiva de una pequeña localidad con una serie de personajes en dicho escenario. Se pidió a los alumnos que describieran por escrito lo que veían en la tarjeta. El procedimiento cuenta con una larga tradición en estudios sobre lenguaje (33).

En función de las características del estudio, se segregó el 20 % de alumnos de mayor rendimiento de cada aula estudiada, y el 20 % de los de menor rendimiento escolar, evaluados a partir de las calificaciones escolares obtenidas.

Las redacciones que efectuaron sobre el contenido de la tarjeta fueron analizadas con las mismas variables que se habían incluido en la ecuación de predicción de lecturabilidad, bien que con dos modificaciones:

La tasa de redundancia, que en la ecuación se determinó a partir de palabras idénticas, considerando diferentes aquellas palabras en las que aparecía distinto morfema, ahora se evaluó a partir de las formas lexemáticas de las palabras, haciendo abstracción de los morfemas.

El Vocabulario Común de García Hoz se sustituyó, por razones técnicas, por el vocabulario de Lorenzo Delgado.

Las variables de uno y otro grupo de alumnos (143 con alto éxito escolar, que denominamos "grupo A" en cada caso, y otros 143 de corto rendimiento, "grupo Z", procedentes de las mismas aulas) se sometieron a análisis de varianza. En el cua-

CUADRO 2

Análisis de varianza entre alumnos con éxito (grupo A) y alumnos con dificultades (grupo Z).

Variables	Media A	Media Z	Razón F	Probabilidad
Pronombre personal	2.502	3.151	.7764	.3790
Numerales	44.758	46.733	.4011	.5270
Desviación típica palabras	2.347	2.250	5.4607	.0201
Usualidad del vocabulario	41.085	38.291	19.3417	.0000
Palabras por frase	20.159	34.780	15.7697	.0001
Total puntos	58.102	47.185	15.5723	.0001
Puntos y aparte	23.860	24.330	.0521	.7922
Comas	48.518	33.728	11.7035	.0007
Media mas 2.58 desviaciones	10.359	9.875	41.2453	.0000
Puntos y coma	2.719	1.000	8.438	.0040
Nombres propios	3.206	3.508	.1599	.6884
Tasa de redundancia	.623	.619	.3242	.5695

dro 2 se presentan los resultados de uno y otro grupo en las medias respectivas, el valor de la razón F y la probabilidad asociada al correspondiente valor F.

5. Sobre los resultados y su interpretación.

Los resultados de la ecuación de predicción, que nos permite considerar las condiciones de recepción del mensaje, y del análisis de varianza, que se centra en las condiciones de producción, no son estrictamente comparables. Pero cabría una cierta asociación si se acepta que la diferencia significativa entre las medias de una variable en el grupo A y en el grupo Z implica alguna forma de asociación entre intensidad cuantitativa de la variable y el rendimiento de los alumnos.

Las variables que cumplen esta condición son tan solo siete, como se puede observar en el cuadro 2: aquellas en las que la probabilidad de valor de F es menor de 0.5.

Estas siete variables se distribuyen en los dos primeros factores que pone de manifiesto Beltrán de Tena al estudiar la comprensión (34): factor léxico y factor sintáctico.

Las variables léxicas, referidas a características de las palabras, son tres en nuestro caso: usualidad del vocabulario utilizado, desviación típica de la distribución de letras por palabra en cada redacción, y el promedio de dicha distribución más 2.58 veces la desviación típica.

Las variables sintácticas son el número promedio de palabras por frase, el número total de puntos, el número de comas y el de puntos y coma.

En el cuadro 3 se presentan estas siete variables, junto con la correlación entre variable y criterio calculado en el proceso de obtención de la ecuación de regresión. En la siguiente columna se expresa con “+” la situación de diferencia de medias favorable al grupo A, y con “-” la situación inversa. Expresa por tanto la concomitancia entre el valor promedio de la variable y el éxito/fracaso. Por último se indica el promedio obtenido en la variable cuando se computaron los 123 textos literarios para la obtención de la predicción de lecturabilidad.

A partir de este cuadro se constata que, desde el punto de vista sintáctico, los alumnos con éxito utilizan un número de comas y puntos y coma superior a los alumnos con dificultades. El signo de la correlación con el criterio, en cuanto a lecturabilidad, es exactamente el contrario. Cabría indicar sintéticamente en este sentido que el alumno brillante tiende a producir textos sintácticamente más difíciles, menos “lecturables” que los alumnos con corto éxito.

Pero esta conclusión se ve contradicha con los datos relativos al total de puntos, y por tanto al de palabras por frase asociado claramente al anterior: los alumnos A, al utilizar menor número de palabras por frase, y en función del sentido en que actúan estas variables en la ecuación de predicción, tenderían a generar textos más fáciles de leer que los alumnos de “Z”.

Si examinamos los datos promedios procedentes de textos literarios se observa que los puntos y el número de palabras por frase se mueven en unos valores asumibles en el intervalo marcado por las medias de los alumnos A y Z. Pero no ocu-

re lo mismo con los valores de comas y puntos y coma, que oscilan en torno a la mitad del valor equivalente en textos literarios. El comportamiento de los alumnos en el uso de puntos cabría decir que es “correcto” considerando la norma literaria. Pero comas y puntos y coma son poco utilizados.

Dos redacciones pueden ayudar a analizar los fenómenos que producen estos efectos:

“Hay un grupo de casas de una aldea, por la cual pasa un río. También hay un grupo de niños y niñas paseando por el puente.

Hay un señor asomado a la puerta de una casa. Hay también un prado verde, lo cual da una sensación pura y fresca de naturaleza.

La gente parece ser muy feliz. Es como si este grupo de gente viniera de la iglesia, que se ve al fondo del paisaje. Hay un niño que está pasando por el puente, subido en la barandilla, de la cual se puede caer”.

(Alumno del grupo A)

“Esto se me representa como una tarde de paseo; a la salida de misa un domingo, en el pueblo en el que la gente se va luego a pasear por el campo. El tiempo puede que ya sea primavera por las flores. Hay un pequeño río con prado supongo que para las vacas. El pueblo es antiguo y hecho de piedras y algo más moderno el puente. La gente se va divirtiendo y charlando de sus cosas no hay mucha gente solo quince personas de las cuales catorce paseando y uno sustribado (sic) en la pared...”

(Alumno del grupo Z)

El predominio de los puntos sobre las comas es, en estos casos, notable. El uso del punto es, en líneas generales, adecuado. Sin embargo la coma se utiliza, en el caso de los alumnos del grupo A como separador de oraciones adjetivas exclusivamente, de un modo que podríamos llamar “estilístico” si no fuera tan rígido en su uso.

El alumno del grupo Z hace una utilización, en su redacción casi aleatorio de las comas y el punto y coma que utiliza. Se observa también en el último párrafo transcrito, que la ausencia de puntos, comas y puntos y comas no se corresponde con la periodización de las ideas. La yuxtaposición forzada de elementos lingüísticos sin indicación gráfica alguna es la que proporciona la alta valoración en palabras por frases y baja en el número de puntos.

Cabe señalar cómo se produce por tanto una situación tal que, pese al uso incorrecto de los signos de puntuación, más frecuente en los alumnos del grupo Z, sus textos tienen una mayor lecturabilidad que los de los alumnos del grupo A. Los indicadores de puntos y de palabras/frase no son suficientemente expresivos en este sentido por su utilización inadecuada.

Pasando del plano sintáctico al léxico, la primera variable, la relativa a los términos usuales utilizados en la redacción, es perfectamente esperable. La evaluación se

efectúa en función de la tasa de términos que aparecen en el texto y están ausentes del vocabulario usual que se considera. Los alumnos del grupo A utilizan mayor número de palabras no usuales que los del grupo Z. Es congruente este dato con la línea ya señalada en el factor sintáctico, por cuanto el valor alto en esta variable dificulta la lectura y viceversa. También aquí los alumnos A escriben de modo menos "lecturable".

Aparecen ahora dos variables de difícil explicación: la desviación típica del número de letras por palabra en cada redacción, y asociada a ella y con el máximo valor de F, lo que vale decir como que es la variable más fuertemente discriminante, la media de esa distribución más 2.58 la desviación. La inclusión de estas dos variables se hizo, como ya se apuntó basándonos en los indicios que suponía la presencia en las primeras fórmulas de variables relativas en un caso al número de palabras trisílabas, junto con la ausencia de significación del valor de la media de letras por palabra.

Cabe pensar por tanto en un cierto influjo del "cambio de ritmo" en la longitud de las palabras por una parte y de otra, de la longitud máxima esperable en función de la distribución.

Esta última variable se sometió a un análisis más detenido y —si se acepta como tal— cualitativo, a través del siguiente proceso: a partir de una muestra de treinta redacciones se separaron aquellas palabras de diez o más letras. El total de palabras consideradas fue de 4.644, que suponía el uso de 550 palabras diferentes. El número de ellas que, del total, superaban el nivel indicado era de 70, un 1.51 % del total, porcentaje por demás esperable si se tiene en cuenta que la muestra pertenecía a alumnos A y Z a partes iguales, y si al tiempo se considera el valor promedio alcanzado en media más 2, 58 sigmas.

Estas 70 palabras se pueden agrupar así:

- Adverbios en "mente" (animadamente, concretamente, lentamente...): 10 frecuencias, con 10 palabras distintas.
- Palabras utilizadas como metalenguaje descriptivo (descripción, distinguir, representar...): 10 frecuencias, con 5 palabras distintas.
- Palabras que designan objetos representados en la tarjeta (barandilla, campanario y enredadera): 28 frecuencias con sólo 3 palabras distintas.
- Otras: 22 palabras distintas.

La aparición de las 3 palabras que, con 28 frecuencias totales, designan objetos representados en el estímulo visual utilizado no supone otra cosa que la respuesta a una exigencia formal en la descripción, regida tal vez por la pregnancia de algún objeto. Así, a palabra "barandilla", refiriéndose a la que aparece en el puente, se repite 19 veces.

Los términos con función metalingüística —utilizados fundamentalmente por alumnos del grupo Z, que tienden a utilizar un sentido más descriptivo que interpretativo— tienen un peso no excesivamente claro pese a ello.

Especial interés revisten los adverbios en "mente". En principio, ninguno de

ellos se repite. Son diez frecuencias y diez palabras. Su uso es, por tanto, muy personal.

En castellano e italiano este tipo de adverbio suponen una longitud añadida sustancial sobre el término primitivo. En francés algo menor, y en inglés un incremento mínimo. El hecho de que el mayor número de investigaciones cuantitativas de este tipo se hayan efectuado en inglés, y dado el corto incremento que supone la terminación “-ly-”, no he encontrado referencia alguna a su sentido general.

Es frecuente sin embargo la consideración de adverbios como elementos discriminativos entre los códigos restringido y elaborado. Hawkins (35) y Francis (36) incluyen, por ejemplo, una categoría en el recuento en la que se engloban los adverbios. Y Poole (37), de un total de 19 variables que considera para intentar discriminar el lenguaje de la clase media de la clase trabajadora, utiliza tres indicadores referidos directamente a los adverbios. Este punto plantea una perspectiva de trabajo peculiar del castellano. Valdría la pena profundizar más en él.

Cabría concluir, en síntesis, que, en función de los datos que tenemos, los alumnos con alto éxito en su rendimiento tienden a producir textos de más difícil comprensión que los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje escolar. Este incremento se hace mucho más patente si se introducen en las redacciones las pertinentes correcciones ortográficas referidas a la puntuación que exige el sentido del texto escrito.

El factor léxico, como ya se ha visto —la usualidad, la dispersión en longitud— tiene un peso definitorio en las condiciones de producción y de recepción del discurso en situación de aula.

Sin embargo, en los muchos análisis cuantitativos realizados para replicar y comprobar las hipótesis de Bernstein, los componentes léxicos no se han considerado. Vale la pena advertir que Arntson, por ejemplo, y partiendo de un conjunto de variables inicialmente no léxicas, desemboca en la localización de un “ cluster ” constituido por cuatro variables tales como pronombres anafóricos, conectores de oraciones, número de “ muletillas ” y número de palabras en cada muletilla. Este “ cluster ” —que podría tener mucha relación con variables léxicas del tipo de las que hemos considerado en nuestros estudios— es el que, observando el dendograma que se presenta, se define con una menor distancia euclídea entre sus elementos de todos los localizados. (38).

En el artículo ya citado de Poole se realiza un estudio comparativo por medio de dos análisis factoriales, uno con variables procedentes de alumnos de clase trabajadora y otro con los de clase media. Detecta un conjunto de cuatro factores con un notable nivel de invarianza. Los cinco factores restantes que obtiene no tienen suficiente grado de congruencia. Pues bien: si se analiza el sentido de las variables *no incluidas* en los factores invariantes, se observa su sentido básicamente léxico.

6.- *A modo de conclusión que, a su vez, se torna en otra introducción.*

¿ Se habrá detectado, con el componente léxico, una clave demostrativa de las

hipótesis de Bernstein en castellano ?. Las diferencias encontradas entre los grupos A y Z nos lo hacían sospechar.

Para contrastar la hipótesis se han seleccionado, de la muestra con la que habíamos trabajado, centros de contextos socioeconómicos distintos. De una parte, un centro privado de “elite”, que precisamente ha sido el que ha arrojado indicadores más altos en lo socioeconómico. Se trata por tanto de una selección regida por los indicadores y la constatación personal de dichas características. De este centro se han seleccionado 19 alumnos A y 19 alumnos Z. Cabe asociarlo con la “middle-class” que estudia Bernstein.

Por otra parte, se han seleccionado dos centros, aquellos que ponen de manifiesto un nivel socioeconómico más identificable con la “working-class”, de los que se han escogido los 19 alumnos A y los 19 Z que se estudiaron.

El contraste se va a centrar en la variable cuya razón F aparecía como más alta de las estudiadas en el factor léxico, y que al tiempo lo era del total: media más 2.58 desviaciones. La razón F en los escritos era de 41.2453.

Se abordó el contraste por medio de un diseño factorial de 2×2 , considerando los dos tipos de centro en función del nivel socioeconómico y los grupos A y Z de cada uno de los dos centros.

La tabla de análisis de varianza, suficientemente expresiva, arroja los siguientes valores:

Fuente	S. C.	G. L.	Varianza	F
Socioeconomía	1.9233	1	1.9233	4.2515
Exito/Fracaso	3.5088	1	3.5088	7.7563
Interacción	6.3233	1	6.3233	13.9779
Error	32.5711	72	.4523	
Total	44.3265			

Aceptando estos datos con toda clase de precauciones, y siendo consciente de que estos análisis habrían de ampliarse a fin de extraer conclusiones, cabe señalar que, en nuestro caso, la varianza intracentro, entre alumnos con buenas y malas calificaciones escolares, es mayor que la varianza debida a factores socioeconómicos, intercentros, si bien la máxima varianza se da en la interacción entre ambos criterios.

Por ello señalaba que la conclusión podría tornarse en introducción: antes de concluir que la hipótesis que se ha comprobado nos indica que la varianza intraula o intracentro en cuanto a los códigos restringido y elaborado es mayor que la debida a las características socioeconómicas, intercentros, se impone una contrastación mucho más detallada y completa. Pero los resultados aportados nos permiten, al menos, sugerirlo como hipótesis.

En el supuesto de que esta hipótesis —hipótesis con una contrastación experimental que creo necesario ampliar— llegara a confirmarse, cabría cuestionarse

acerca del biculturismo y, de alguna manera, del bilingüismo intracódigo” que existe no solo entre centros de nivel socioeconómico claramente diferencial, sino principalmente dentro de cada aula, dentro de cada centro.

A tal bilingüismo cabría una respuesta: propiciar un espacio textual a los alumnos de tales características que el acotamiento de textos personales sea lo suficientemente amplio como para generar posibilidades y expectativas suficientes a todos los alumnos. Pero esto ya es otro tema: la calidad de la enseñanza.



Notas

- (1) Hewitt, G.: (1980). " A Preliminary Study of Pupils' Reading Difficulties ", en *Educational Review* n° 3, pág. 242.
- (2) Rodríguez Diéguez, J.L. y Beltrán de Tena, R.: " Comprensión lectora: evaluación cualitativa y cuantitativa de un fenómeno educativo ", en prensa en *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, (Buenos Aires).
- (3) Rodríguez diéguez, J.L.: (1981). " La optimización del acto didáctico y la calidad de la educación ", en Varios Autores: *La calidad de la educación*. (C.S.I.C. , Madrid), págs. 139-176.
- (4) Véase:
 - Saussure, F. de: (1945). *Curso de lingüística general*. (Madrid, Gredos).
 - Barthes, R.: (1955). *Le degré zero de l'écriture*. (Paris, Gauthier), págs. 80.
- (5) Véase, por ejemplo:
 - Sperling, G.: (1967). " Successive Aproximations to a Model for Short-Term Memory ", en *ACTA Psychologica* n° 27, págs. 286-292.
 - Laughery, K.R. y Fell, J.C.: " Subject Preferences and the Nature of Information Stored in short-term Memory ", en *Journal of Experimental Psychology*, n° 82, págs. 193-197.
- (6) Hintzman, D.L. y Block, R.A.: (1971). " Repetition and Memory: Evidence for a Multiple-Trace Hypothesis ", en *Journal of Experimental Psychology*, n° 88, págs. 297-306.
- (7) Villar Angulo, L.M.: (1982). *La microenseñanza como método de formación del profesorado*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla.
Del mismo autor: (1983). *Formación inicial y permanente en E.G.B.*, (3 vols.) ICE, Universidad de Sevilla.
- (8) Entre otras, cabe señalar:
 - Sebastiá Torres, J.: (1980). *Análisis del acto didáctico en preescolar*. Memoria de Licenciatura, Universidad de Valencia.
 - Benavent, J.R.: (1981). *Análisis y comparación de sistemas de interacción didáctica*. Memoria de Licenciatura, Universidad de Valencia.
- (9) Colás Bravo, P.: "La formulación de preguntas en el acto didáctico", en *Enseñanza*, n° 1, págs. 77-86.
- (10) Bayley, T. y de Souza, D.: (1982). " The Structural and Content Analysis of Teachers' Language in an ESN(s) School ", en *Educational Studies* n° 1, págs. 37-44.
- (11) Lee, L. y Canter, S.: (1971) "Developmental Sentence Scoring: A Clinical Procedure for Estimating Syntactic Development in Children's Spontaneous Speech", en *Journal of Speech and Hearing Disorders*, n° 36, págs. 315-338.
- (12) Kandel, L. y Moles, A.A.: (1958). "Aplicación de l'indice de Flesh a la langue française", en *Cahiers d'Etudes de Radio-Television*, n° 19, págs. 141-154.
- (13) Lorge, I.: (1939). " Predicting Reading Difficulties of Selection for Children ", en *Elementary English Review*, oct., págs. 220-233.
- (14) López Rodríguez, N.: (1981) *Fórmulas de legibilidad para la lengua castellana*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia.
- (15) Tinker, M.A.: (1963). *Legibility of Print*. Iowa State Univ. Press, Ames, Iowa.
- (16) Venezeky, R.L.: (1977) " Research on Reading Processes: A Historical Perspective ", en *American Psychologist*, mayo, págs. 339-345.
- (17) Spaulding, S.: (1956). "A Spanish Readability Formula", en *Modern Language Journal*, n° 40, págs. 433-441.
- (18) Bartolomé Pina, M.: (1983). " Análisis descriptivos y diferenciales del lenguaje en la EGB ". (Ponencia al II Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Sitges) 9-12 de marzo. Ejemplar fotocopiado.
- (19) Bertinetto, P.M.: (1979). " Can Give a Unique Definition of the Concept 'text' ? ", en Petöfi, J.S. Ped.: *Text vs. Sentence*. (Hamburgo, H. Buske), págs. 143-159.
- (20) Bernárdez, E.: (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. (Madrid, Espasa-Calpe), pág. 85.

- (21) Talens, J.: (1980). " El espacio textual: tesis sobre la noción de texto ", en *Cuadernos de Filología*, I,1, págs. 35-48.
- (22) Tikunoff, W.J.: (1979). " Context Variables of a Teaching-Learning Event " en N. y MacNamara, D. (eds.): *Focus on Teaching*. (N.York, Longman), págs. 168-178.
- (23) Una síntesis de los trabajos de Fernández Huerta sobre este tema puede verse en Tusquets, J.: (1970). *Teoría y Práctica de la Pedagogía Comparada*. (Madrid, Ed. Magisterio Español), págs 132-147.
- (24) Además del estudio ya citado en (14), puede verse de la misma autora: (1976).
—*Indicadores cuantitativos de comprensión lectora en textos narrativos*. Memoria de Licenciatura, Universidad de Valencia.,
—*Cómo valorar textos escolares*. (1982). (Madrid, Cincel).
- (25) Rodríguez Diéquez, J.L.: (1983) *Evaluación de textos escolares*. (Ponencia al II Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Sitges), 9 a 12 de marzo. (ejemplar fotocopiado).
- (26) Taylor, W.L.: (1953). " Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability ", en *Journalism Quarterly*, nº 30, págs. 415-433.
- (27) Véase, por ejemplo:
—López Rodríguez, N.: (1983). " Una técnica para medir la comprensión lectora: el test Cloze " en *Enseñanza*, nº 1, págs. 299-318.
—Bayón Alvaro, P.: (1984). *Validación del test Cloze como medida de comprensión lectora*. (Universidad de Salamanca, 1984, Memoria de Licenciatura).
- (28) García Hoz, V.: (1953) *Vocabulario usual, vocabulario común y vocabulario fundamental*. (Madrid, C.S.I.C.).
- (29) García Hoz, V.: (1976) *El vocabulario general de orientación científica y sus estratos*. (C.S.I.C. Madrid).
- (30) Op. cit. en (17).
- (31) Lorenzo Delgado, M.: *El vocabulario televisivo y su inserción didáctica*. Universidad de Granada.
- (32) Zipf, G.K.: (1949). *Human Behavior and the Principle of Least Effort*. (Cambridge, Addison Wesley Pres).
- (33) Puede verse, entre otros:
—Myklebust, H.R.: (1955) *Development and Disorder of Written Language. Volume One. Picture Story Language Test*. (N. York, Grune and Straton).
—Francis, H.: (1974). " Social Class, Reference and Context " en *Language and Speech*, nº 17, págs. 193-198.
- (34) Beltrán de Tena, R.: (1983). " El proceso de comprensión lectora ", en *El sistema educativo, hoy*. (Buenos Aires, CINAIE, págs. 403-414, vol. II.
- (35) Hawkins, P.R.: (1969) " Social Class, the Nominal Group, and Reference " en *Language and Speech*, nº12, págs. 125 y ss.
- (36) Francis, H.: op. cit. en (33).
- (37) Poole, M.E.: (1973). " A Comparison of the Factorial Structure of Written Coding Patterns for a Middle-Class and Working-Class Group ", en *Language and Speech*, nº 16, 93-109.
- (38) Arnston, P.: (1982). " Testing Basil Bernstein's Sociolinguistic Theories ", en *Human Communication Research*, nº 1, págs. 33-48.

COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA CUARTA PONENCIA





DIAGNOSTICO Y EDUCACION COMPESATORIA DEL LENGUAJE ORAL

JULIAN LOPEZ YAÑEZ
ENCARNA M^a SANCHEZ ESPINOSA
ANDRES ESTEBAN ARBUES

1. OBJETIVOS

El proyecto "Entrenamiento en Comunicación Oral" que actualmente desarrollamos es, en líneas generales, un programa de diagnóstico e intervención, de carácter compensatorio, en el área del lenguaje infantil y aplicado a una población en edad preescolar y con deficiencias socio-culturales.

Nos proponemos con la fase de diagnóstico previo a la intervención, establecer las deficiencias lingüísticas diferenciales de los niños residentes en hogares institucionales, de medio social deficitario, con respecto al grupo de niños de extracción social media-baja, residentes en su propio medio familiar. Hemos establecido para ello dos tipos de muestras de 46 y 59 sujetos respectivamente.

Por otra parte, pretendemos diseñar un programa de acción simultánea en la escuela y en el medio habitual de residencia, atendiendo a una de las recomendaciones más relevantes de la literatura especializada.

2. METODOLOGIA

Las situaciones experimentales a que se ha sometido a los sujetos han sido el diagnóstico individual mediante tres pruebas estandarizadas —Escala de Madurez Mental de Columbia, Test Boehm de Conceptos Básicos y Test Illinois de Habilidades Psicolingüísticas— y el desarrollo de una entrevista estructurada que fue grabada en video y posteriormente transcrita y codificada mediante la Escala ECO, diseñada por el equipo investigador.

La Escala ECO ha sido confeccionada a partir de categorías conceptuales. Los límites pragmáticos entre cada una de ellas se han establecido considerando las manifestaciones o usos lingüísticos que suelen ser representativos de cada categoría. Las categorías elegidas han sido agrupadas en dos niveles: las referentes a destrezas básicas como Denominar, Relacionar, Indicar posición y Describir y las agrupadas como destrezas superiores, Secuenciar, Razonar y Elaborar.

Por el momento, hemos realizado un análisis provisional de los datos obtenidos, mediante esta Escala, por una submuestra de 20 sujetos.

3. RESULTADOS PROVISIONALES

Se ha establecido, en primer lugar, que existe concordancia entre las puntuaciones codificadas por dos observadores independientes que utilizaban las categorías

de la Escala ECO como criterio de evaluación. Este análisis se ha realizado mediante el estadístico τ (tau) o coeficiente de correlación de rango Kendall.

Por otro lado, establecida la hipótesis “Existe una diferencia significativa en las destrezas lingüísticas superiores —Secuenciar, Razonar, y Elaborar— en favor de los niños no institucionalizados de clase social media-baja frente a los institucionalizados”, se analizaron las puntuaciones mediante la prueba t de Student-Fisher. Según los resultados, podemos aceptar dicha hipótesis en el caso de dos de las tres destrezas superiores (Secuenciar y Elaborar) con un riesgo de error de 0,1.

Estos resultados, sólo parcialmente satisfactorios, nos están haciendo profundizar en el análisis cualitativo de las entrevistas y plantear la necesidad de recoger nuevas muestras, esta vez del lenguaje espontáneo de los niños y en su propio contexto residencial. También nos han hecho valorar críticamente el formato de entrevista estructurada utilizado y considerar las limitaciones de los datos obtenidos a través de ésta.



CODIGOS LINGUISTICOS Y RENDIMIENTO ESCOLAR

SANTIAGO MOLINA GARCIA

Los datos que integran la comunicación forman parte de una investigación que, acerca del éxito y el fracaso escolar, realizó el autor de la misma en colaboración con García Pascual y que fue subvencionada por el I.N.C.I.E. (la investigación completa aparecerá publicada en la Editorial Laia a finales de 1.984).

En la misma se analiza el concepto de código lingüístico, partiendo para ello de la teoría elaborada por Basil Bernstein a partir de 1.958 hasta hoy, aunque aceptando abiertamente las críticas formuladas por Lawton y por Labou, como asimismo la reformulación efectuada por Espéret hecha a partir de las teorías psico-socio-lingüísticas de Slama-Cazacu. Es decir, aunque el hilo conductor del discurso teórico es la teoría de los códigos lingüísticos elaborada por Bernstein, de hecho el marco teórico adoptado es lo que Espéret denomina "Psicolingüística diferencial", cuya tesis central reside en la asunción de que es necesario analizar los fenómenos lingüísticos de forma no aislada, sino en función de los dos niveles siguientes: a nivel del individuo mismo (la construcción y el funcionamiento de las estructuras cognitivas en un niño deben ser analizadas en relación con el proceso de adquisición del lenguaje y con el uso que éste hace del lenguaje) y a nivel de la situación de uso del lenguaje (una enunciación no puede ser concebida jamás como una simple contingencia necesaria en el conjunto del corpus lingüístico a analizar, sin tener en cuenta las características de la situación en que se produce).

Los índices analizados del conjunto de las producciones lingüísticas de los niños de la muestra han sido extraídos de la investigación llevada a cabo por Espéret (1979), aunque con varias modificaciones sustanciales: se ha analizado el lenguaje oral, se ha introducido un índice nuevo de concreción-abstracción lexical y otro de implicación del sujeto en la narración. En concreto, los índices analizados han sido éstos: disponibilidad del lenguaje, complejidad global del lenguaje, estructura del sistema sintáctico, estructura del sistema morfológico, grado de concreción-abstracción lexical e implicación del sujeto en la narración. Para la cuantificación de las puntuaciones alcanzadas en el índice "concreción-abstracción lexical" se han seguido las indicaciones propuestas por Wechsler para el subtest de vocabulario de su Batería. En el índice "implicación del sujeto en la narración" se han seguido las indicaciones propuestas por Bernstein. En el resto de los índices, las indicaciones dadas por Espéret.

A través de la investigación se pretendía conocer cuales de los anteriores índices resultaban significativamente distintos en relación al grupo de alumnos superior (calificaciones escolares por encima del Bien) por comparación al inferior (alumnos con calificaciones por debajo del suficiente) con respecto a la media de las puntuaciones de cada grupo en cada uno de los índices analizados. Para conocerlo se utilizó la prueba "t" de Student. Igualmente se pretendía conocer el peso relativo de cada uno de dichos índices lingüísticos en el rendimiento escolar global, utilizando para ello un análisis de regresión múltiple para cada uno de los tres ciclos de la E.G.B.

La muestra estuvo integrada por 480 alumnos de ambos sexos (128 del ciclo inicial, 144 del ciclo medio y 208 del ciclo superior) en el análisis de regresión (todos ellos asistentes a colegios públicos de Zaragoza capital). En cambio, como para la comprobación de la significación estadística de las diferencias entre las medias únicamente entraban los alumnos del grupo superior y los del grupo inferior, la muestra quedó reducida en este caso a 192 alumnos de ambos sexos (en el grupo superior: 24 del ciclo inicial, 22 del ciclo medio y 47 del ciclo superior).

En los índices denominados "complejidad global del lenguaje" y "estructura del sistema morfológico" no resultaron significativas las diferencias, aunque en alguno de ellos esa significación no se dio en algún ciclo.

Por lo que respecta al peso relativo de cada uno de dichos índices (entendidos como variables independientes) en el rendimiento escolar global, expresado a través de los resultados de los tres análisis de regresión efectuados, la variable de mayor peso resultó ser siempre el "grado de concreción-abstracción lexical", siguiéndole en importancia la "implicación del sujeto en la narración" en el ciclo superior y en los restantes ciclos la "disponibilidad del lenguaje". Lógicamente el peso de cada variable independiente está en función de las distintas combinaciones que entran en los respectivos análisis de regresión.

A la vista de tales resultados, en el texto completo de la comunicación se extraen una serie de conclusiones.

EL VOCABULARIO USUAL DEL NIÑO

FERNANDO JUSTICIA JUSTICIA

El objetivo de la presente comunicación es dar a conocer parte de los resultados de un extenso programa de investigación llevado a cabo por el autor en el Departamento de Psicología de la Universidad de Granada. Su finalidad fue la determinación y análisis posterior del Vocabulario Usual del Niño entre los 6 y 10 años de edad, en el ámbito geográfico de Andalucía Oriental.

Seleccionamos una muestra de 2.166 niños de ambos sexos mediante muestreo estratificado con afijación óptima. A través de una serie de pruebas escritas registramos la producción verbal espontánea del niño. En una primera fase de recuento y clasificación se registraron 258.983 palabras (frecuencias). De este universo léxico obtuvimos un corpus de 5.750 vocablos los cuales conforman el vocabulario usual del niño en el período cronológico mencionado. El recuento se realizó con la colaboración del Centro de Informática de la Universidad.

Una vez determinado el vocabulario, en una segunda fase, realizamos un análisis diferencial acerca de la influencia que ejercen sobre la producción verbal ciertas variables tales como la edad (o nivel de escolarización), el sexo, la zona y la clase social de pertenencia.

Los resultados confirman que durante el período cronológico estudiado el vocabulario se encuentra aún en fase de formación y desarrollo. Así, constatamos la existencia de incrementos fuertes y significativos que operan a medida que transcurren los niveles de escolarización. Se observa un crecimiento acelerado del vocabulario que tiende a remitir hacia los diez años (final del ciclo medio de E.G.B.).

En relación con el sexo, los datos destacan la mayor precocidad de las niñas en el desarrollo, es decir, presentan una producción verbal superior a los niños: son más locuaces que los niños, aunque estas diferencias a nivel cuantitativo (mayor cantidad de palabras emitidas) no se correspondan con una superioridad en el ámbito de la riqueza léxica (nivel cualitativo).

Igualmente, la producción verbal de los sujetos que habitan en zonas urbanas es superior respecto a la de los sujetos de zonas rurales tanto a nivel cuantitativo como cualitativo.

También se observa un rendimiento diversificado en función de la pertenencia o clase social de los sujetos, correspondiendo los índices más altos a las clases sociales más acomodadas. No obstante, la jerarquización social apenas si se manifiesta en los dos primeros cursos pero, sin embargo, adquiere unos patrones nítidos y diferenciados en los últimos. La clase social incide en la producción verbal, en el vocabulario, pero su influencia se acentúa con el transcurso del tiempo.

UN MODELO DE EVALUACION PSICOPEDAGOGICA PARA NIÑOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

MIGUEL MORENO MORENO

Basándonos en las investigaciones realizadas podemos afirmar que del cinco al diez por ciento de la población escolar en general, puede presentar dificultades de aprendizaje. Los niños que no reciben ayuda adecuada en esas dificultades, se encuentran a menudo sufriendo experiencias de fracaso y descontento y las formas de respuesta más comunes varían desde absentismo escolar hasta comportamientos inadecuados y, a veces, delincuencia juvenil.

Los procedimientos diagnósticos utilizados hasta ahora, pocas veces han solucionado los problemas de estos niños, bien porque se han limitado a incluirlos en una determinada categoría, o porque no se han analizado todas las posibles causas de las dificultades. Un modelo de evaluación adecuado debe responder a todas las preguntas planteadas por la dificultad de aprendizaje y, consiguientemente, la puesta a punto de un programa de actividades que permita al alumno superar estas dificultades.

Por lo común, se descubren dificultades específicas de aprendizaje por medio de un estudio casuístico en el que se evalúa la capacidad intelectual, el desarrollo emocional, la madurez social y los antecedentes de experiencias. Al menos cuatro campos deberían ser analizados con detalle: salud física, historial de desarrollo, comparaciones de la capacidad con las realizaciones escolares y la situación ambiental y del hogar.

A pesar de que la concepción de este modelo diagnóstico está suficientemente delimitada en sus fundamentos teóricos, no ocurre igual en la práctica. La confusión sobre terminología diagnóstica es un ejemplo de esta situación. Los niños con dificultades de aprendizaje son etiquetados con términos tales como, "disfunción cerebral mínima", (Millichap, 1977), "niño lesionado cerebralmente" (Strauss y Lehtinen, 1977), "disléxico", (Benton y Pearl, 1978), "escolar lento", . . . etc. Algunos investigadores han añadido que estas irregularidades no existen independientemente de la subnormalidad mental o de la privación cultural.

La confusión en la caracterización de estos niños de cara a su reeducación, igualmente ha dado lugar a muchas y distintas "modas" (cambios de régimen alimenticio, entrenamiento ocular-motor, etc. . .).

Tomando en cuenta esta situación, nuestro principal objetivo se dirige a afirmar la necesidad de colaboración de varios especialistas en la evaluación de niños con

SECCION PRIMERA

dificultades de aprendizaje, a fin de analizar en profundidad todas las áreas expuestas anteriormente.

Al menos habría que contar con: a) un pedagogo encargado de responder a las exigencias científicas del conocimiento acerca de la educación, además de utilizar y elaborar instrumentos diagnósticos que ayuden a tomar decisiones de cara al tratamiento pedagógico.

b) El profesor que aportaría valiosas informaciones del alumno, recogidas a través de sus cotidianas relaciones. Ofrecería una revisión crítica del trabajo escolar y participaría en el estudio y decisiones sobre posibles cambios de objetivos y actividades.

c) Un psicólogo que llevaría a cabo una evaluación comportamental, así como de las habilidades cognitivas y psicomotoras relacionadas con la aptitud para la enseñanza; ello supondría una estrecha vigilancia de los procesos de aprendizaje en relación con el desarrollo psicológico del alumno a fin de establecer una estimulación interactiva entre ambos procesos.

d) Cuando exista la sospecha de que las dificultades son debidas a causas orgánicas o sociofamiliares, habría que contar con los especialistas oportunos.

ECUACIONES DE PREDICCIÓN DE LA LECTURABILIDAD EN LENGUA CASTELLANA EN LOS NIVELES DE E.G.B. B.U.P., F.P. Y ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

M. VISITACION CABERO PEREZ
M. DEL PILAR MORO BERIHUETE

Los objetivos esenciales que nos han movido a la realización de este trabajo han sido, por una parte, el deficitario nivel de comprensión lectora en el aula, y por otra, la importancia del conocimiento de criterios para la evaluación de los libros de texto.

Por lo tanto, tratamos de conseguir unas fórmulas de predicción de la lecturabilidad diferenciales en función del nivel académico cultural para la valoración de todo material impreso, así como la obtención de los niveles de habilidad y comprensión lectora, la adecuación de los libros de texto a cada nivel y la predicción de la importancia del lenguaje verbal en la comunicación docente-discente.

La falta de indicadores de la lecturabilidad han llevado al docente a elegir, en muchas ocasiones, textos ilegibles o con un nivel de legibilidad inadecuada al nivel educativo.

Los primeros intentos de solución a este problema han sido realizadas por autores de lengua inglesa, los cuales han dado como resultado cinco técnicas: procedimientos basados en juicios de expertos, comparar una muestra de párrafos de nivel de dificultad desconocida con otros cuyo índice ha sido establecido, tests de comprensión y velocidad lectora, procedimiento "cloze" de Taylor y las fórmulas de lecturabilidad de Bormuth.

En castellano encontramos los trabajos de Fernández Huerta y Natividad López Rodríguez. Con estos antecedentes hemos pretendido buscar ecuaciones de predicción de lecturabilidad adecuadas a cada nivel educativo, desde E.G.B. hasta la Enseñanza Universitaria, pasando por B.U.P. y F.P. en la provincia de Salamanca; es decir, hemos pretendido valorar y predecir la lecturabilidad de una muestra de textos escritos mediante la utilización de la prueba "cloze" validada como prueba de comprensión lectora por Natividad López Rodríguez.

Para ello se partió de la selección de 201 textos literarios de extensión aproximada entre 200 y 500 palabras. En segundo lugar preparación de la técnica de "cloze", suprimiendo la quinta palabra por un espacio en blanco standar. A continuación, selección de una muestra de sujetos, un total de 20.000 sujetos de los cuales 8.000 pertenecen a E.G.B.; 4.000 a B.U.P.; 4.000 a F.P. y 4.000 a Enseñanza Uni-

versitaria en la provincia de Salamanca y en la zona rural, semi-rural y urbana. Dicha distribución fue proporcional al número de habitantes registrados en el censo del año 1980 de la provincia.

Posteriormente se pasó a la aplicación de la prueba en sus dos versiones texto íntegro y prueba cloze de forma colectiva. Recogidos los protocolos se pasó al tratamiento de datos mediante las técnicas estadísticas de Análisis Factorial y Ecuaciones de Regresión Múltiple mediante programa elaborado por el Departamento de Metodología Educativa de la Universidad de Salamanca.

Con todo ello pretendemos establecer un modelo de evaluación de la comprensión lectora tanto cuantitativo como cualitativo.



UN SONDEO SOBRE HABITOS LECTORES DEL ALUMNO DE OCTAVO CURSO DE EGB EN GALICIA.

CARLOS ROSALES LOPEZ

El dominio de las habilidades básicas de comunicación verbal (expresión y comprensión oral y escrita) constituye un factor fundamental para la expresión personal, el establecimiento de comunicaciones interpersonales y el aprendizaje en las más diversas áreas de cultura. Cuando el nivel de fracaso escolar es tan elevado como el que se da en nuestro contexto sociopedagógico, parece necesario reflexionar, investigar sobre sus causas. Y en este sentido podemos aventurar que un deficiente desarrollo de la capacidad de comunicación verbal, y más específicamente, la falta de dominio de la capacidad de lectura comprensiva constituyen factores fuertemente determinantes de gran parte del fracaso escolar a nivel elemental. En este sentido parecía conveniente realizar un sondeo sobre hábitos lectores a nivel de octavo curso de EGB. Para ello hemos elaborado un amplio cuestionario de treinta y siete preguntas organizadas en tres núcleos relativos a la lectura oral y silenciosa., lectura en la institución escolar y lectura en el hogar. A través del mismo intentamos detectar una amplia serie de datos relativos a cuestiones como la pervivencia de hábitos de lectura oral (articulación), eficacia en la lectura silenciosa, tiempo dedicado por el alumno a la lectura, actitudes ante los textos de estudio y ante obras de otra índole, utilización de bibliotecas, estrategias desarrolladas en la lectura etc.

Dicho cuestionario ha sido aplicado a niños gallegos de varias provincias, de forma personal e individualizada por alumnos de cuarto curso de Ciencias de la Educación (Didáctica especial) que previamente habían sido preparados al efecto. La muestra de niños de octavo curso se distribuyó en cuatro sectores según las variables sexo (niños y niñas) y medio (rural y urbano) con el mismo número para cada sector.

Los resultados del análisis de contestaciones, enormemente fructíferos son difícilmente resumibles en poco espacio. Entre ellos se pueden citar:

- Pervivencia de hábitos articularios en sesiones que deberían ser de lectura en "silencio".
- Mayor efectividad de la lectura silenciosa total en los aspectos de rapidez y comprensión.
- Mayor falta de bibliotecas en centros rurales e infrautilización de la misma en la práctica totalidad de los colegios.
- Entre las estrategias más frecuentemente utilizadas por los alumnos se citan más las de subrayado y memorización de las ideas principales.

- Los alumnos ven diversos aspectos negativos en sus libros de texto referidos al lenguaje, la motivación y el contenido.
- Se observa un importante distanciamiento entre profesores y padres por una parte y alumnos por otra en cuanto a actitudes y preferencias lectoras.

A partir del estudio de las respuestas obtenidas es fácil deducir unas determinadas orientaciones para el perfeccionamiento de la lectura. Entre ellas, las siguientes:

- a) Mayor ejercitación de la lectura silenciosa y comprensiva desde los primeros cursos de escolaridad atendiendo a un dominio completo de la misma y a la corrección de hábitos articularios.
- b) Fomentar un funcionamiento más intenso de la biblioteca escolar e incluso de la biblioteca de aula al servicio no solo de la lectura distractora sino también de la lectura instructiva y de estudio. Fomentar motivaciones profundas hacia la lectura. Que algún profesor del colegio dedique parte de su tiempo a la gestión de la biblioteca.
- c) Enseñar al alumno a leer mediante estrategias de enfrentamiento activo con los textos escolares: formularse preguntas, aventurar hipótesis, leer con objetivos...
- d) Resulta necesario el perfeccionamiento de los textos escolares y desde la perspectiva del profesor un cuidadoso análisis y selección de los mismos de forma que se acerquen en la medida de lo posible a las cualidades ideales desde una perspectiva didáctica objetiva así como a las características que los alumnos quisieran que reuniesen sus textos especialmente:
 - Más claridad (lectura, subrayados, menos nombres raros . . .)
 - Mas amenos (historias, prácticas, ejemplos . . .)
 - Más brevedad (resúmenes, menos contenido, más condensados)
- e) La actitud, en general positiva, de los padres hacia la práctica de la lectura por sus hijos debería hacerse operativa en dos importantes dimensiones: por una parte, mediante la comprensión y aceptación de las preferencias lectoras de sus hijos, tratando de salvar la enorme distancia entre lo que ellos consideran que deberían leer y lo que realmente les gusta a sus hijos en el hallazgo de procedimientos más eficaces de lectura. Todo ello debería ir acompañado de un autoperfeccionamiento de los propios padres en sus hábitos lectores y de una diversificación y enriquecimiento de sus lecturas, si bien se reconoce la dificultad inherente a este último supuesto.

LENGUAJE Y MEDIO AMBIENTE (UNA EXPERIENCIA EN PREESCOLAR)

ANTONIO PEREZ GUEDE
LUIS HORNERO JARQUE
FAUSTINO AGUDO MAYO

La adquisición del lenguaje, como todo aprendizaje, se lleva a cabo dentro de un ámbito sociocultural que lo influencia. Cabe recordar, por otra parte, que no se aprenden palabras aisladas sino una gramática, con su morfología y su sintaxis.

Presentamos un estudio del lenguaje de alumnos de Preescolar pertenecientes a ambientes socioculturales diferentes y que asisten a Colegios, así mismo, distintos. Nuestra intención, además de dar a conocer los resultados del trabajo, y mostrar un instrumento eficaz para abordar el estudio del mismo, es llamar la atención sobre el importante papel que la Escuela puede y debe jugar en la eliminación de las diferencias lingüísticas entre alumnos de ámbitos socioculturales distintos.

Para ello se han grabado muestras de lenguaje oral mediante conversaciones personales e individuales de treinta minutos de duración a treinta niños de cinco años de edad. Muestras que, transcritas literalmente al papel, se han analizado según los índices de Lentín referidos a tres aspectos fundamentales: longitud de enunciados, complejidad del discurso e introductores de complejidad.

El análisis de los resultados obtenidos nos ha llevado a establecer, entre otras, las siguientes conclusiones:

- Para conocer el grado de desarrollo lingüístico o la riqueza de expresión de un determinado sujeto, resulta más fiable el estudio de la complejidad de su discurso y de los introductores de complejidad utilizados, que la mera longitud de enunciados.
- Globalmente considerados, los resultados son netamente favorables a los sujetos pertenecientes a un ámbito sociocultural más elevado.
- Creemos posible afirmar que el ambiente en que se desenvuelve el sujeto parece ejercer su influencia en la adquisición y desarrollo del lenguaje, de manera que, en ambientes socioculturales elevados el lenguaje adquirido es más rico y expresivo que en los ambientes menos favorecidos.
- Es posible considerar la familia y la escuela (por este orden) como los dos ámbitos que más influyen en la adquisición y desarrollo del lenguaje.
- Si es difícil incidir sobre la familia, la Escuela se presenta como la institución

más determinante en lo que se refiere a mitigar o eliminar las diferencias entre el lenguaje de niños pertenecientes a ambientes socioculturales distintos. Por todo ello llamamos la atención sobre el importante y decisivo papel que la misma puede desempeñar.



CONSIDERACIONES PRAGMATICAS EN TORNO AL ACTO DE ENSEÑANZA

JOSE GABRIEL GONZALEZ MOLINA

En los últimos años se ha desarrollado en el campo de las disciplinas del lenguaje, la lingüística textual, que trata de explicar desde una consideración interdisciplinaria las relaciones que se dan entre las ciencias humanas y la lingüística, puesto que el vínculo que las une es el estudio del lenguaje en su vertiente de la comunicación o acción de una persona sobre otra.

La Didáctica, como tal ciencia humana que trata de establecer normas para que el aprendizaje sea eficaz, puede explicarse también desde una consideración lingüística.

Esta consideración lingüística, centrada en el proceso de la comunicación, arranca de los trabajos que esbozó K. Bühler en su "Teoría del lenguaje". Posteriormente a estos trabajos se fueron desarrollando a partir de la idea de Jakobson, aplicadas fundamentalmente a la explicación de textos poéticos.

Lo anterior no impide bajo ninguna consideración, que el acto de enseñanza, entendida ésta como la acción del maestro sobre el alumno, sea estudiada desde una perspectiva de la teoría de la comunicación y desde las consideraciones que a partir de la misma hace la filosofía del lenguaje, en su dimensión de los actos de habla. Por otra parte la Pragmática, como rama de la lingüística textual, se centra en el análisis de la comunicación como manifestación de la interacción que se produce entre varios agentes.

Puesto que la enseñanza se realiza entre un docente que emite unos mensajes, de acuerdo con un método, para que el discente los perciba y enriquezca su mundo, es perfectamente explicable el acto anterior desde una perspectiva pragmática, estableciendo los actos que realiza el docente, y las condiciones de satisfactoriedad para que tales actos conduzcan al fin propuesto.

A partir de la consideración anterior, hemos establecido esta comunicación, pretendiendo explicar los siguientes fenómenos:

1º.- Desde una consideración lingüística el proceso de la comunicación se realiza a través de un circuito en el que intervienen básicamente tres elementos: el emisor, el mensaje y el receptor; este esquema tiene su aplicación en el acto de enseñanza; esta aplicación tiene que conllevar una serie de observaciones apriorísticas por parte del profesor: los objetivos que el emisor o profesor desea que se cumplan, tienen que considerar al receptor o alumno que los va a recibir, y en función de ello establecer el mensaje.

2º.- El término de funciones del lenguaje, con el sentido de ejercicio de un órgano que tiene un fin teleológico lo esbozó K. Bühler en su "Teoría del lenguaje": las tres funciones que él comentó: representativa, apelativa y expresiva, fueron ampliadas posteriormente por Jakobson en "Lingüística y poética", añadiendo a las tres anteriormente citadas las de fática, metalingüística y poética. La función fática tiene su aplicación inmediata en la enseñanza, puesto que el profesor tiene que procurar que el alumno se esté percatando de los mensajes que le envía, y para ello tiene que intervenir, preguntándole acerca de los contenidos que le transmite. Halliday en "Estructuras y funciones del lenguaje", clasifica las funciones del lenguaje, teniendo en cuenta una triple estructura de la oración: profunda, superficial y actual, en ideativa, interpersonal y textual. Tienen una aplicación al acto de enseñanza la ideativa y la textual: con la primera expresamos nuestro conocimiento entorno a lo que nos rodea: esta experiencia se ha de exponer, considerando la madurez del alumno; con la textual, que tiene su aplicación en la organización que hacemos de los mensajes, hemos de tener como base los objetivos que deseamos cumplir.

3º.- Es ya clásica la definición de educación de García Hoz como "perfeccionamiento intencional de las facultades específicas del hombre, las cuales se realizan plenamente en el acto educativo". Este acto educativo implica una acción por parte del docente para operar y transformar al discente. La explicación del concepto de acción, como apunta Ferrater Mora en su Diccionario de Filosofía, parte de Aristóteles; últimamente el concepto de acción en el ámbito de la filosofía del lenguaje ha cobrado una fuerte significación: baste citar entre otros los estudios de Austin, Searle, Zavala, y su aplicación a la lingüística del texto, en los trabajos de Van Dijk. Este autor, en "Texto y contexto" comenta las estructuras mentales de la acción en función del conocimiento que los agentes que intervienen en ellas tienen que tener del entorno que les rodea. En nuestro caso los agentes son el profesor y el alumno: el primero tiene que considerar el estado inicial del alumno y en función de este estado emitir mensajes que permitan que el discente adquiera el estado final que el docente desea.

Este cambio que el docente desea que experimente el discente se puede explicar desde el ámbito de la Pragmática, en función de los actos de habla: locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios. La aplicación de tales actos a la estrategia de la enseñanza es coherente con una concepción fenomenológica de la Didáctica como estructura formada por el acto de enseñar y el método que se aplica. Este acto de enseñar lo realiza el docente a través de actos ilocucionarios; cuando estos actos ilocucionarios logran el fin que se propone el profesor, se convierten en perlocucionarios. De todo lo anterior se puede inferir el acto de enseñanza, desde una perspectiva Pragmática, como un acto verbal, ejecutado a través de enunciados proposicionales satisfactorios que dan lugar a actos ilocucionarios satisfactorios, que se manifiestan como perlocutorios cuando se consigue el cambio que el docente se proponía al establecer la comunicación con el discente.

BASES PARA UNA INTERVENCION EN EL LENGUAJE DEL NIÑO DEFICIENTE MENTAL

JOSE RAMON ALBERTE CASTIÑEIRAS

Lo que se pretende con el presente artículo es que sea generador de ideas y sugerencias que sean de inmediata utilidad para los padres y profesores de niños deficientes mentales. Mientras que el desarrollo del lenguaje verbal debe ser nuestra meta respecto a este tipo de personas siempre que sea posible, no podemos perder de vista el hecho de que la comunicación por gestos y la utilización de distintos canales de comunicación pueden facilitar la capacidad comunicativa de estos. Se entiende igualmente que la enseñanza del lenguaje debe enfocarse desde una perspectiva "globalizadora", en el sentido de que lo que se pretende es la "normalización" del niño en la medida en que esto sea posible. En este proceso de adquisición del lenguaje el individuo avanza siempre desde su habla concreta hacia el lenguaje u objeto último que se presenta como una realidad abstracta. El aprendizaje se realiza de una forma peculiar por imitación del habla del grupo social más próximo, si bien su plena actualización depende de las actitudes y aptitudes del niño. Como base fundamental del lenguaje aparece la experiencia. La experiencia, en este caso, quiere decir los acontecimientos ambientales y los "otros" que influyen en la recepción sensorial del niño.

En el niño deficiente mental se produce una limitación en ese esfuerzo de aproximación al medio, en ese deseo por descubrir y dominar sensorialmente los objetos a los que despues nombrará. Al mismo tiempo tarda en lograr el nivel de abstracción necesario para poder asociar la palabra a la realidad inmediata. A veces esta propia incapacidad mental produce en el sujeto una falta de deseo de comunicarse con su medio. No es precisamente que deje de expresarse, sino más bien que carece de la conciencia de la necesidad de establecer nexos verbales entre su propio "yo" y el mundo circundante que permita entre ambos un intercambio de ideas y sentimientos. La mejor manera de formar el lenguaje en el niño deficiente mental, será ir describiendo lo que está sucediendo ante la propia mirada del niño y ello en base a que es preferible hablarle en presente y de cosas presentes. La investigación sobre el desarrollo normal ha ampliado nuestros conocimientos sobre la complejidad del lenguaje y la comunicación, así como en lo referente al desarrollo social y cognitivo. Como resultado de todo ello se pasó a la elaboración de unos programas de intervención que ponen mayor énfasis en la base semántica cognitiva de adquisición del lenguaje que en una base de sintaxis. Se destacan en los programas de intervención los siguientes aspectos. 1^o Reconocimiento de la bondad de un desarro-

llo temprano que tenga en cuenta factores cognitivos, sociales y lingüísticos; 2º La naturaleza recíproca e interactiva del niño con sus padres y el ambiente. Las consecuencias de este cambio fundamental han sido un cambio en cierta medida del profesor como principal agente a la madre. De este modo el aprendizaje se podrá llevar a cabo tanto de una forma sistemática en el centro escolar, como en el propio ambiente natural del niño, donde realmente podría conseguir un lenguaje funcional. La interacción debe comenzar cuanto antes, tan pronto se identifique o sospeche el posible problema. La madre dentro del esquema de intervención debe de responder a los intentos de comunicación del niño. La madre debe repetir y extender las frases o las oraciones del niño añadiendo una o dos palabras, así como hablar de acontecimientos, de objetos presentes, etc.

Tampoco se puede perder de vista que los programas tienden a ser formales y sistemáticos, la estrategia debe ser adaptativa y clínica. No se puede fijar de antemano un programa para cada niño. No obstante algunos puntos si conviene tenerlos presentes a la hora de encarar la rehabilitación de deficientes severos o profundos. Suelen presentar grandes deficiencias de atención, memoria y generalización. Además estos niños no se relacionan activamente con su medio ambiente. Entre los factores limitantes en su desarrollo podría concretizar los siguientes: 1º Manifestación con relativa frecuencia de deficiencias múltiples que no permiten el acceso a estímulos ambientales disponibles para niños normales; 2º Dado que no responden a los estímulos ambientales totalmente, las interacciones con él disminuyen dando lugar a una "entrada lingüística disminuida"; 3º Las deficiencias cognitivas son tan graves que el número de presentaciones necesarias para la adquisición de una habilidad es bastante mayor que para otras poblaciones menos afectadas.

PLURALISMO INDIVIDUAL Y RENDIMIENTO ACADEMICO: UN ESTUDIO QUASI-EXPERIMENTAL EN OCTAVO DE LA EDUCACION GENERAL BASICA

E. REPETTO TALAVERA

En la actualidad todo sistema educativo y todo educador se preocupa, de alguna manera, del análisis del éxito o fracaso de los alumnos escolarizados en los más variados centros educativos. Al problema del fracaso escolar se han dedicado numerosas investigaciones en los últimos cincuenta años, y a pesar de sus esfuerzos, aún son muchos los campos que quedan abiertos a investigaciones posteriores. Las repercusiones del fracaso escolar sobre la inadaptación individual y social, sobre la depresión del alumno y sobre su ajuste profesional futuro, inducen a muchos a cuestionarse la eficiencia de un sistema educativo en el que son tan numerosos los fracasos y el abandono académico. El tema alcanza los límites del paroxismo si la prensa recoge el suicidio de niños originados por los suspensos escolares.

La realidad del fracaso académico es evidente a cualquier profano y más aún al especialista en educación. El fracaso existe en nuestro país y en los de mayor desarrollo educativo. Recuerdese que hace poco —en marzo de este año— se hacían públicos los resultados del estudio iniciado en 1979 por la Dirección des Ecoles y el Servicio de Informática, de Gestión y de Estadística del Ministerio de Educación de Francia relativos a esta cuestión. De esta realidad hay que partir para planificar el análisis de sus causas y descubrir los posibles procedimientos educativos para corregirlo o evitarlo. Por mi parte, tango planteadas una serie de investigaciones en esta línea. La que hoy presento es sólo un acercamiento al tema mediante el estudio de la relación entre inteligencia general, aptitudes específicas y rasgos de la personalidad con el rendimiento académico de un grupo de alumnos de octavo de E.G.B. de Madrid.

El estudio de los factores condicionantes del rendimiento académico sigue principalmente tres modelos: el psicológico, el sociológico y el ecléctico. Aquí elijo el *modelo psicológico* que es el de mayor tradición en la literatura de la Orientación Educativa y Pedagogía Diferencial, si bien le asigno un carácter interactivo. Como pretendo un objetivo muy limitado en este estudio, que se reduce al análisis de las relaciones entre las aptitudes intelectuales y algunos rasgos de la personalidad con el rendimiento escolar en las áreas fundamentales de octavo de E.G.B., la revisión de la literatura la ciño al modelo psicológico y la centro en este nivel educativo. De la *revisión de la literatura deduzco los siguientes supuestos*:

a) La relación entre rendimiento académico e inteligencia es una hipótesis razonable, pero existen discusiones respecto al grado de relación, oscilando entre 0.40 y 0.60.

b) Si se introduce el rendimiento anterior como predictor la influencia de las restantes variables se minimiza.

c) Los estudios sobre el rendimiento escolar en base a factores intelectuales y otros rasgos de la personalidad presentan resultados concordantes sobre la influencia positiva de los rasgos de la motivación y el autoconcepto y negativa del neuroticismo. Respecto a la relación entre otros rasgos de la personalidad y el rendimiento las conclusiones de las investigaciones son diversas y a veces contradictorias.

d) El tanto por ciento de la varianza explicada por las aptitudes y la personalidad depende del número de predictores incluido, de las interrelaciones que tengan las variables entre sí, y del orden en que se introduzcan en la ecuación de regresión.

Después de ofrecer algunas concepciones del rendimiento, la inteligencia y la personalidad, termino con las definiciones operativas que utilizo en el estudio. De esta suerte, defino el *rendimiento* académico diciendo que reside en las calificaciones que, de acuerdo con la ley vigente, han otorgado los profesores a los alumnos de E.G.B. seleccionados. En cuanto al constructo *inteligencia general* lo concibo como la aptitud general para el razonamiento lógico tal como lo mide el test no verbal de inteligencia lógica. Respecto a los constructos de *aptitudes cognitivas factoriales* lo expreso diciendo que son los factores mentales primarios de razonamiento verbal, abstracto, numérico, espacial, mecánico, de atención y memoria, medidos por los instrumentos que utilizo. Por último, el *constructo personalidad* lo defino como el conjunto de rasgos, relativamente estables, y dinámicos, que se manifiestan en diversos comportamientos y que se evalúan mediante el test CAPP.

A continuación, realizo el *diseño quasi-experimental*. El objetivo de la investigación reside en averiguar el grado de relación entre los constructos antes citados. La *hipótesis de nulidad* la expreso diciendo: no existe relación significativa entre la inteligencia, los rasgos de la personalidad y el rendimiento en los alumnos de octavo de E.G.B. seleccionados, tal como se evalúan en este trabajo. Las *variables independientes* son las aptitudes intelectuales y los rasgos de la personalidad; la *variable dependiente* es el rendimiento académico, evaluado por los profesores, de las materias fundamentales de Lengua Española, Idioma moderno, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Respecto a la *muestra*, obligada por la realidad, la he extraído de cinco centros educativos de Madrid, seleccionados en razón de los criterios intencionales siguientes: a) privados; b) masculino; c) ubicados en zonas urbana-residencial, urbana-media y periférica de Madrid; d) la actividad docente la realizan los profesores de acuerdo con los objetivos generales y específicos previamente establecidos; e) la evaluación es continua y con referencia a criterios. Después de eliminar algunos protocolos por sus insuficiencias, la muestra la constituyen 495 chicos de 8^o de E.G.B. con un rango de edad de 13-14 años. Los instrumentos de exploración empleados son los siguientes: Test de inteligencia lógica; PMA-Test de Aptitudes

Primarias de Thurstone; Factor Analítico de Cálculo de Ayuda Morales; APT-Test de Pronóstico Académico; Test de Mecánica de Yela; B.G. 3-Test de Figuras Iguales; MAI-Test de Memoria Auditiva Inmediata; CAPPA-S forma A-Cuestionario Analítico Psicopedagógico de personalidad de Amurrio.

El *análisis estadístico* lo inicio con la baremación de las puntuaciones en típicas, hallando la *media*, *desviación típica*, los *coeficientes de variación*, de *simetría* y de *curtosis*. El cuerpo del tratamiento estadístico reside en la *correlación canónica* de los dos compuestos lineales: el de las variables independientes, X_j y el de las variables dependientes, Y_n . La correlación canónica R_0 es la máxima posible entre el conjunto de las cinco variables del rendimiento académico y las quince variables independientes de los factores cognitivos y de la personalidad. Aplico a los datos el programa BMDP-6M de la Universidad de Los Angeles. Obtengo los *valores propios* y las *correlaciones canónicas*. Se resuelven los *coeficientes a y b* de las variables canónicas de X y Y que indican la contribución de las variables originales a los compuestos lineales. Pero como esta interpretación puede ser errónea debido a las interrelaciones entre las variables, utilizo las correlaciones de las variables originales con las variables canónicas. A esta matriz le denomino matriz de la estructura canónica, simbolizada por S_x y S_y .

Para poder *interpretar los resultados* averiguo la *significatividad de las correlaciones* canónicas, teniendo en cuenta si existe redundancia entre los compuestos lineales X e Y. De los diversos tests que pueden aplicarse elijo la prueba de Barlett (1941) a las distintas correlaciones canónicas para apreciar su significatividad. Empleando el estadístico V, aproximado con X^2 nos proporciona que son significativas las cuatro primeras correlaciones canónicas, no siendo la quinta R_5 . Por último calculo el análisis de *redundancia* que me ofrece como los factores intelectuales y de la personalidad del primer factor canónico X_1 explica el 35 % de la varianza del rendimiento global del primer factor canónico Y_1 .

“ PERSPECTIVAS SICODIDACTICAS DE LA TECNOLOGIA Y PLURALISMO CULTURAL ”.

EMILIO LOPEZ-BARAJAS ZAYAS

La tecnología educacional ha irrumpido en el mundo de la educación, sin el soporte de una teoría integrada de la enseñanza y de la organización del curriculum. Urge la sistematización de esta última, particularmente en una sociedad postindustrial, como la nuestra, donde el hombre con la técnica, no solo alcanza nuevos espacios donde vivir, sino que reconstruye su mundo, al transformar en parte la calidad de su relación.

La consideración psicológica y social del hombre, ha de imprimir un carácter puerocentrico en tres niveles, y sus dimensiones respectivas, en el momento de la planificación: el macrosistema social, el diseño institucional o mesosistema, y la programación de los procesos del aprendizaje del microsistema. Por otra parte la definición estructural y operacional de los objetivos generales y específicos, ha de ser congruente con los fines del hombre, además de las tareas concretas en que toda acción docente y discente confluyen.

La tecnología de la educación se ha desarrollado principalmente apoyada en determinados supuestos asociacionistas. La ruptura que representó respecto de la psicología clásica, y por consiguiente del concepto de aprendizaje, la posición de Schinner, al distinguir entre conducta respondiente y operante, despertó grandes esperanzas pero los resultados no han sido los esperados.

Cualquier paradigma que se pretenda desarrollar, deberá tener en cuenta tres factores principales: la dotación genética, la experiencia, y la transmisión social. El niño que nace con una herencia concreta intelectual y física, necesita de una interacción positiva con el medio ambiente, para ir alcanzando fases y estadios superiores de crecimiento y desarrollo. Desconocer la realidad psicológica y genuina del que aprende, supone no poder “animar” o favorecer el ritmo de realización, de adquisición de esquemas y estructuras cognitivas nuevas.

Didácticamente ha de prevalecer el psicocentrismo, sobre el criterio logocentrico, para que la transmisión cultural sea dinámica, como estrategia adecuada para que el trabajo del discente resulte significativamente interesante. Hay que ir, en consecuencia, a una selección científica de los objetivos y contenidos, diferenciando los que estimulen el desarrollo de las capacidades humanas, especialmente las intelectuales. Tarea que se facilita desde una tecnología electrónica, al permitir análisis factoriales multivariados, donde el comportamiento no se explica por asociaciones de estímulos y respuestas solamente, sino que se entiende en un espacio vital y psicológico.

gico de carácter curricular interactivo.

El problema es que la tecnología revoluciona el orden establecido, social, económico y político. La nueva revolución que presenciamos nos muestra a los científicos, dice Nuhn, viendo cosas nuevas y diferentes al mirar con instrumentos conocidos y en lugares en los que ya había buscado antes. Es algo así como si la comunidad profesional fuera transportada, repentinamente, a otro planeta, donde los objetos familiares se ven bajo otra luz diferente.

En suma, las ciencias de la educación en general, y la tecnología que de ella se deriva, está llamada a ser quien trace las pautas del nuevo humanismo, que reencauce la inercia hacia la mecanización de la vida. Dicho de otra forma, la tecnología educacional como expresión de una teoría educativa, ha de dar la respuesta adecuada al desafío de un universo en deshumanización progresiva.

La prospectiva social, nos reafirma el rumbo: el futuro del hombre y de los pueblos depende del modelo de curriculum, y de encontrar formas pluralistas donde cualquier grupo encuentre su zona de autonomía y servicio.



OBSERVACION DE LAS INTERACCIONES PROFESOR-ALUMNOS DESDE UNA PERSPECTIVA TRANSACCIONALISTA

M^a ASUNCION BRAVO GARRIDO
RAFAEL GARAZ ORTIZ

Esta comunicación tiene por objetivo fundamental el presentar un nuevo instrumento de observación de las interacciones en el aula, entre el profesor y el alumno, que permita objetivar, analizar, comprender y modificar la conducta.

Se basa en un paradigma teórico denominado "Análisis Transaccional", cuyo iniciador y promotor fue Eric Berne, en la década de los cincuenta.

Según este modelo, toda persona posee tres estados; estos estados del YO no son roles o papeles, sino realidades psicológicas, mejor dicho fenomenológicas.

Nuestra preocupación ha sido y es, el determinar el estado del YO que utiliza, predominantemente, el profesor en clase, considerando que los estados del YO OK del profesor tienden a aumentar el bienestar, autonomía y libertad de los alumnos, mientras que los estados del YO NO OK, potencian la ansiedad, agresividad o pasividad.

En términos de A.T. actuamos adecuadamente cuando seleccionamos y activamos el estado del YO más idóneo según el contexto situacional para solucionar un problema. De este modo, una personalidad sanamente integrada (OK) es la que tiene concertados y no enfrentados sus tres estados; actuando en un estado, pero en comunicación con los otros dos, no existiendo bloqueos o exclusiones ni contaminaciones.

Nuestro plan de trabajo enunciado a grandes rasgos consiste en categorizar las conductas del profesor partiendo de los distintos estados del YO.

- 1.- El profesor reconoce y pone límites (PC ⊕.)
- 2.- Alaba y estimula a los alumnos (PN +)
- 3.- Proporciona información (A)
- 4.- Expresa sentimientos auténticos (NL)
- 5.- Acepta y cumple normas objetivas y adecuadas (NA)
- 6.- Desvaloriza y justifica su autoridad (PC -)
- 7.- Frena la acción de los alumnos imponiendo, haciendo él, en vez de dejar hacer (PN -)
- 8.- Manifiesta angustia e inseguridad (NAS -)
- 9.- Rechaza normas adecuadas y objetivas (NAR -)

Como consecuencia de estos análisis, podremos aconsejar y orientar al futuro profesor sobre el tipo de cambio de conducta que debe poner en marcha para conse-

guir transacciones positivas, que aseguren la eficacia en la comunicación.

En definitiva, que puede hacer el profesor para mejorar el clima interactivo del grupo, consiguiendo una adecuación (Okeidad externa) y acuerdo (Okeidad interna).



ANALISIS DE LA CONDUCTA NO VERBAL EN EL AULA UNA EXPERIENCIA DE APLICACION DEL SISTEMA PROPUESTO POR G. DE LANDSHEERE Y A. DELCHAMBRE

CONCEPCION PERALTA RODRIGUEZ

OBJETIVO

Son numerosos los autores que resaltan la importancia de la comunicación no verbal en el acto educativo. El trabajo que presentamos, tras hacer una revisión de los principales instrumentos de análisis de comportamientos no verbales propuestos hasta la fecha, intenta hacerse eco de la notable preocupación existente entre los estudiosos del tema por encontrar un modelo adecuado para el análisis de la conducta no verbal del docente y pretende poner a prueba un sistema elaborado en 1979 por G. De Lnadsheere y A. Delchambre, aún no traducido, pensamos, al castellano y, por tanto, aún no utilizado en nuestro país.

METODOLOGIA

1. *Muestra*: Se han utilizado cuatro cintas de vídeo, pertenecientes tres de ellas a clases universitarias y la restante a una clase impartida a alumnos de 5º curso de E.G.B. Todas tienen una duración de una hora.

2. *Instrumento*: El instrumento que se intenta aplicar consta de seis grandes categorías que incluyen un total de 108 subcategorías y hacen referencia a gestos y movimientos que tienen su origen en distintas zonas corporales. Esas seis categorías son: I) La zona de los ojos; II) La zona de la boca; III) Los movimientos de la cabeza; IV) La mirada; V) Los movimientos de dedos, manos y brazos; y VI) Los movimientos del cuerpo.

3. *Sistema de codificación*: Hubo un solo observador, que debió visionar cada cinta tres veces. La primera de ellas para codificar las conductas adscritas a las categorías I, II, y IV. La segunda, aquellas adscritas a las categorías III y VI y, por último, la tercera, las de la categoría V. Se observó en cada ocasión la cinta completa, dada la pobreza de la comunicación no verbal que se pretendía medir.

RESULTADOS

Los porcentajes de conductas registradas en cada categoría es el siguiente:
I) OJOS: 6,1 0/0; II) BOCA: 7,7 0/0; III) CABEZA: 18,5 0/0; IV) MIRADA: 16,4 0/0; V) DEDOS, MANOS Y BRAZOS: 41,8 0/0; VI) CUERPO: 9,8 0/0.

Interesa reseñar que un 12,4 % del total parcial de la categoría V, bastante destacada respecto a las restantes, lo constituyen contactos físicos del profesor consigo mismo, nunca con el alumno o con las pertenencias de éste y un importante 34,1 % lo forman conductas en estrecha relación con el comportamiento verbal, siempre del docente.

CONCLUSIONES

Las conclusiones de la experiencia deben ser establecidas en una doble dirección-

a) La enseñanza que se deduce de los resultados es, ante todo, verbalista, centrada en los contenidos y en torno al profesor, constatándose una absoluta primacía de lo verbal sobre lo no verbal.

En una sociedad como la nuestra, que rinde culto a la imagen, parece pervivir una escuela asentada en la palabra. Los docentes deben descubrir la importancia de los aspectos no verbales en la comunicación didáctica y, potenciándolos, mejorar la calidad de la misma. Pero eso quizá exija que aprendan, que aprendamos, a expresarnos por el gesto.

b) La primera objeción que cabe hacer al instrumento es su enorme extensión, que alarga extraordinariamente el proceso de entrenamiento. Además, se cae con frecuencia en la descripción minuciosa del gesto y eso dificulta la codificación y, por ende, el análisis global de los datos. Habría que eliminar la multiplicidad de criterios en ciertas categorías. Pero una vez remodelado podría ser válido y muy útil.

LAS RELACIONES SOCIALES EN EL AULA: ELABORACION DE UN MODELO DESCRIPTIVO DE LAS INTERACCIONES ENTRE LOS AGENTES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

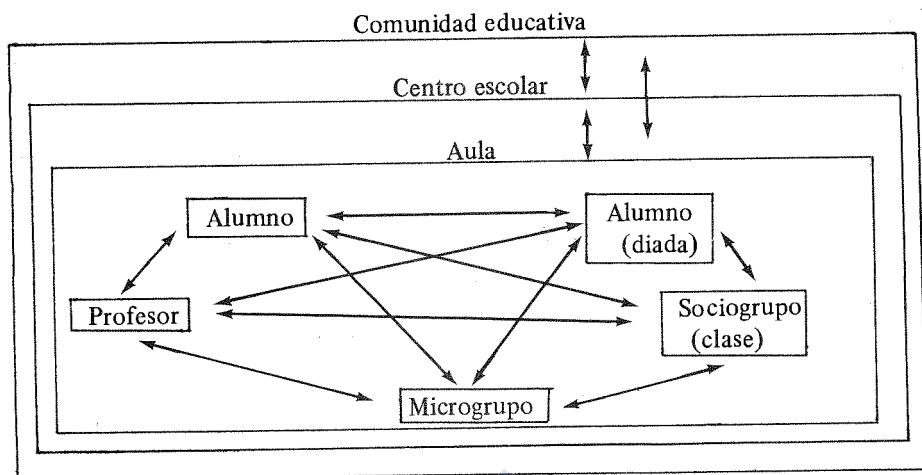
ANTONIO MEDINA RIVILLA

El aula es un nido ecológico caracterizado por una estructura social específica, que se configura por el tipo, relevancia, consistencia, dirección y predominio de las relaciones sociales que en ella se desarrollan. Este conjunto de relaciones actúa permanentemente en el aula con distinto nivel de incidencias y con gran implicación entre ellas, mostrándose explícita o implícitamente y afectando de diversos modos al profesor, a cada alumno, a los microgrupos y al sociogrupo de la clase. Este complejo entramado de interacciones configura la estructura social del aula y en su proceder dinámico genera un clima peculiar, caracterizado por una esfera singular de relaciones.

La importancia e incidencia de las relaciones entre los agentes del aula ha sido puesta de manifiesto por numerosos autores: Beltrán Llera, J., Gilly, M., Heagreaues, Nash, Postic, M., Stubbs, Delamont, Slavin, Smuck, etc., afirmando que la eficacia de la tarea docente depende, salvando entre otras variables, la metodología didáctica y la competencia en la materia del profesor, de la capacidad de éste para cooperar y estimular a los alumnos en la creación de un clima social en el aula, que sea vivido y asumido por sus integrantes como deseable e invite a un nuevo modo de relación humana caracterizada por la participación en la toma de decisiones, facilitadora de encuentros sinceros entre los agentes del aula y del centro, incitadora de la comprensión y valoración personal, que torna la obligatoriedad de la tarea en asunción deseada, que transforma el mero estar en el aula por un deseo profundo de ser, que invita a un diálogo fecundo, que supera los aislamientos e incomprensiones, en síntesis, que produce una esfera de interacción basada en la reciprocidad, la tolerancia y el esfuerzo compartido.

El Modelo Descriptivo

El análisis del conjunto de relaciones que acontecen en el aula hemos de realizarlo mediante la descripción de las mismas, para ello proponemos el siguiente esquema:



En el gráfico destacamos la incidencia de la Comunidad educativa y del Centro en el tipo de relaciones sociales que se generan en el aula (Gilly), ya que el clima envolvente es determinante, sin embargo profundizando en el análisis hemos de atender prioritariamente a lo que acontece en el aula, primordialmente a las relaciones que el profesor lleva a cabo:

- Con cada alumno de modo interactivo.
- Con cada sociogrupo, reciprocamente, tal como ha demostrado Nolan.
- Con las diadas características, si existen, plenamente diferenciadas.
- Con cada microgrupo, bien instituidos desde diversos criterios, o informalmente configurados.
- Con el conjunto sistémico, que la realidad de tales relaciones configura, que no es la mera relación unidimensional de los niveles citados, sino la totalidad relacional que produce un clima peculiar de clase, globalmente considerado.

Culminando el análisis con la descripción del conjunto de relaciones que mantienen entre sí cada uno de los estratos expresados.

Para estudiar de modo interdependiente el complejo entramado de relaciones citadas, propugnamos centrarnos en las siguientes:

- Cooperación versus competitividad.
- Autonomía " dependencia.
- Empatía " agresividad/rechazo.
- Actividad " pasividad.
- Igualdad " desigualdad.

A fin de conocer cada una de estas relaciones hemos elaborado un conjunto de indicadores de conducta verbal y no verbal, así como identificadores generales de la situación interactiva y sistémica del aula y empleando la Metodología de Observación participativa y las directrices emanadas del paradigma ecológico y la investigación cualitativa (Guba, E.). Estamos realizando el contraste y validación de aquellos, a fin de encontrar tipos de climas que en la compleja vida del aula promuevan el óptimo desarrollo cognitivo y la forjación de actitudes de cooperación, autonomía, empatía, actividad y realización humana en la igualdad.

SECCION SEGUNDA

EDUCACION Y PLURALISMO IDEOLOGICO Y AXIOLOGICO

Presidente: D. Agustín Escolano Benito

Secretario: D. Olegario Negrín Fajardo



EDUCACION Y PLURALISMO IDEOLOGICO EN LA ESCUELA

JOSE MARIA HERNANDEZ DIAZ

INTRODUCCION

Desde que a fines del XVIII comenzara a calificarse de "ideólogos" a un grupo de pensadores cercanos a Condillac, y que Destutt de Tracy elaborase el término "ideología" (1), éste ha sufrido varias mutaciones, o las interpretaciones que de él se han proclamado son diversas. Si en sus comienzos ideología se empleaba como estudio de las ideas, pronto pasó a significar ideas sobre la sociedad, pasando a matizar que tales ideas daban muestras de simplificación o falseamiento.

En nuestros días se admiten varias acepciones de ideología (2). Así, se entiende por ideología un conjunto integrado de teorías, reivindicaciones y propósitos que configuran un programa de intervención sociopolítico. La ideología, abarcando elementos normativos y fácticos, se acepta como modelo de creencias y conceptos que aspira a la explicación de fenómenos sociales complejos, con la finalidad de orientar o simplificar las opciones sociopolíticas que se ofertan al individuo y a los grupos. En esta línea, ideología sería una imagen esquemática del orden social.

En una elección más restrictiva, puede concebirse la ideología como forma posible de ser asumida por los diversos modelos integradores de las creencias morales y cognitivas sobre el hombre, la sociedad y el cosmos, que pertenecen a las distintas sociedades. La ideología se diferenciaría de otros modelos integradores como los programas, credos, concepciones del mundo, sistemas y corrientes de pensamiento. Respecto a estos modelos, las ideologías alcanzan un grado más elevado de claridad cuando se formulan, lo hacen con halo de autoridad, ofrecen un alto nivel de sistematización e integración con valores supremos, subrayan su singularidad e independencia frente a credos, concepciones del mundo u otras ideologías, son resistentes al cambio, exigen una profunda vinculación a quien las comparte con sumisión y consensus unánime, y asumen como forma óptima de representación la corporación colectiva. Frente al pluralismo y apertura inherente a una concepción del mundo, desde esta perspectiva, la ideología es un modelo cerrado y radical, construido sobre bases artificiales o hipotéticas.

Marx utiliza el término ideología para referirse a ideas falseadas o simplificadas en defensa del *statu quo* de un sistema social. Tal punto de vista, aplicable a determinadas prácticas marxistas o a los llamados conservadores, cuenta con "ideólogos" para justificar y dar continuidad a decisiones prácticas. Es decir, aquí las ideas aparecen determinadas por la posición que ocupan sus defensores en el sistema social,

por lo que se hallan deformadas, falseadas. Mannheim, que al principio se movió en esta dirección, pronto la abandona para acercarse a la de Weber, para quien las ideas pueden hallarse relacionadas de muy diversas formas con la posición social de quienes las formulan, pero que no necesariamente son falsas desde el punto de vista científico. Se les puede aplicar criterios de verdad y validez con independencia de su origen social (3).

Otra versión, que en parte matiza la anterior, entiende que toda ideología está formulada por ideas simplificadas sobre uno o varios sistemas sociales, y que dichas ideas pretenden ser objetivas aunque incorporen valoraciones de los hechos. Una ideología sería un sistema de ideas más o menos coherente donde la deformación ideológica es notable. Se supone que toda ideología es una forma de pensamiento deformado y deformante, que pensamiento ideológico es sinónimo de error, engaño o autoengaño, ilusión, tan inconsciente como inevitable.

No siendo el objeto de este trabajo profundizar en las relaciones ideología y educación, o en todo caso, la parcela referente a educación y pluralismo ideológico, tampoco podemos entrar en discusión en todas las acepciones presentadas. Baste, para clarificar, decir que por ideología entendemos una forma de pensamiento que muestra un carácter totalizador y a la vez directa o indirectamente práctico. De esta manera, ideología vendría a ser sinónimo de concepción del mundo y, desde su dimensión práctica, implicaría una propuesta de determinados objetivos para la acción consciente humana, uno de los cuales puede ser la educación en cuanto proceso desarrollado en el pasado en alguna de sus expresiones.

La limitada pretensión de este apunte no permite acoger ni la reflexión sobre las distintas ideologías educativas (o los elementos educativos de las diferentes ideologías o concepciones del mundo), ni tampoco el análisis de las consecuencias que se derivan de la presencia del (o los) elemento ideológico en el proceso educativo con vistas al posible carácter científico de la investigación educativa (4).

Es nuestra intención examinar en primer lugar que la construcción de la historia de la educación (ciencia híbrida, en cuanto historia y en cuanto se refiere al ámbito de lo pedagógico y educativo) ha sido y debe ser ideológicamente plural. El oficio de historiar los procesos educativos, individuales o colectivos, responde con el análisis histórico en la mano a los modos dominantes de pensar y elaborar ciencia de los momentos históricos y de las sociedades del pasado en que se inserta el artífice de tales construcciones. Además, sobre un mismo motivo de investigación histórica se pueden producir interpretaciones plurales en función de la ideología que asume quien construye historia, quien describe, analiza e interpreta alguna vertiente del pasado, también la educativa.

En segundo lugar vamos a referirnos al objeto de estudio de la historia de la educación desde su configuración en manifestaciones plurales. La pluralidad es un componente de la historia, de la historia de la educación, y merece ser así reconocido. Es cierto que la historia cercana ofrece ejemplos más frecuentes para poder estudiar prácticas plurales, en especial desde el triunfo de la revolución liberal burguesa. Ahora bien, de la antigüedad clásica o de los tiempos modernos también podemos

extraer algunas muestras para iluminar nuestro objeto de análisis, bien en forma de coexistencia o enfrentamiento, de respeto o confrontación de las distintas opciones ideológicas en su concrección educativa.

Por limitaciones de espacio quedamos obligados a relegar dos elementos de esta pluralidad de la historia: la vocación plural que conlleva la interpretación histórica y el pluralismo procedente de la pluri e interdisciplinarietà que tan necesarias y frecuentes resultan para el investigador. Por otra parte, en cuanto que la historia, según la propuesta de especialistas contemporáneos, posee cierta dimensión de futuro, queda abierta a la incertidumbre, base de propuestas cargadas de pluralidad. El uniformismo, las soluciones dogmáticas chocan con los intentos de prospectiva en todos los terrenos de la ciencia. La vida, la sociedad, la educación, precisan sugerencias plurales para diseñar el devenir, porque los procesos en raras ocasiones pueden sujetarse, explicarse y ser previstos de forma mecánica.

Finalmente, al aproximarnos al valor y funciones de la historia de la educación, advertiremos sobre los riesgos de ideologización (aquí entendida como parcelación o falseamiento) que se ciernen sobre el análisis e interpretación del pasado educativo.

1.— *La construcción de la historia de la educación es ideológicamente plural*

Es posible que lo que encierra la formulación del epígrafe no sea absolutamente preciso, o no siempre alcance el contenido óptimo de pluralidad en la historia, pero que resulte más verosímil si nos referimos a los últimos siglos. Es decir, que el oficio de historiador es histórico, se transforma y queda sometido a las mutaciones propias de la sociedad y la cultura donde está enraizado. Además, al margen de que las formas de elaborar la historia evolucionen, de que cada generación deba reescribir la historia, hoy es más perceptible que en etapas pretéritas la coexistencia de interpretaciones plurales sobre la significación de un pedagogo, una coyuntura escolar, una institución educativa o los procesos de formación de un pueblo. Es posible que una breve aproximación a la historia de la historia arroje alguna luz sobre lo que decimos, y que el comentario sobre estudios históricos de un período concreto abunde en la idea de pluralidad al tiempo de hacer historia. Vayamos por partes.

En primer lugar, se ha operado a lo largo de los siglos un caminar desde la historia mitológica a la historia científica, en palabras de A. Leon (5). Si la práctica histórica se remonta a un pasado muy lejano (como poco las civilizaciones fluviales), el pensamiento histórico, tal como hoy se nos manifiesta, con sus exigencias de inteligibilidad y preocupación metodológica, no es una categoría estable, natural. Las diferentes aportaciones políticas, religiosas, culturales o científicas que se han sucedido en el decurso de los siglos, han conducido a una evolución desde la historia mitológica a una historia narrativa, y después a una historia científica, a una historia problema. La ciencia, como la razón se forma lentamente en el curso evolutivo de la humanidad. Sin embargo, esta evolución aparentemente rectilínea, puede que no excluya la coexistencia, en cada etapa, de elementos propios de una historia mitológica, de una historia relato o de la historia problema.

Antes del siglo V en Grecia se interpretaba el pasado proyectando mitos (que a su vez proyectan paradigmas educativos) sobre el tiempo real de los hombres, siendo su objetivo comentar cómo, gracias a seres sobrenaturales, una realidad alcanza la existencia. Tal interpretación mitológica declina cuando se transforma la vida política y económica en Grecia, cuando el universo mental griego sufre profundas mutaciones entre los siglos VIII-IV.

Es de sobra conocido el papel que la Grecia clásica ha desempeñado en la construcción del pensamiento racional (netamente occidental, por otra parte) en general y del espíritu histórico en particular. En nuestro caso hay que recordar a Herodoto y Tucídides como los fundadores de la historia, cuando pretenden preservar del olvido relatos extraordinarios sobre las Guerras Médicas, aunque todavía hacen intervenir a los dioses en los conflictos e intenciones de los hombres. Más tarde, los autores del período helenístico y de la antigüedad romana hacen prevalecer la explicación, les preocupa la erudición y les interesa la composición literaria.

El cristianismo contribuye al desarrollo del pensamiento histórico. En cuanto religión positiva el cristianismo descansa en una concepción continua e irreversible del tiempo. Además al considerar la Providencia como motor de la evolución, defiende una concepción de la historia, posee una filosofía de la historia, al tiempo que propone un nuevo modelo pedagógico. La obra "El Paidagogos" de Clemente de Alejandría es un fiel testimonio de ello.

En el ámbito árabe se desarrolla una especial preocupación por la ciencia. En la historia, el interés por analizar las estructuras de grupos, la búsqueda de relaciones en la explicación provocará que al final del Medievo Ibn Khaldún aparezca en la lejanía como pionero de la historia científica.

En el Medievo cristiano, la importancia creciente de la actividad jurídica, política y diplomática, la multiplicación de documentos escritos confieren a la historia una función práctica, la de confirmar y controlar la autenticidad y veracidad de tales testimonios escritos.

En los tiempos modernos la referencia a los textos antiguos asigna otro papel instrumental a la historia. Erasmo y Montaigne, por ejemplo, se sirven de los textos clásicos para denunciar ciertos excesos de la pedagogía medieval. Con la Reforma y Contrarreforma, las controversias entre ambas religiones positivas rozan también cuestiones históricas como ¿quién representa en legitimidad las primeras comunidades cristianas?

El siglo XVIII abre nuevas perspectivas a la historia. Su contenido no se reduce ya a relatos o biografías, sino que aspira a explicar. La filosofía de las Luces sustituye a la teología cristiana, considerando así que las facultades del hombre son perfectibles, y que dicha perfección se gesta con el desarrollo de la ciencia y la educación. La historia comienza a ocupar un lugar destacado en el curriculum de los establecimientos escolares. La historia también comienza a convertirse en arma política. Por ejemplo, en la Revolución Francesa una de sus funciones es la de exaltar "La France" como gran nación.

Poco después, los profundos cambios operados en Europa con la revolución

burguesa originan una reacción que se concretará en el triunfo de la historia filosófica. Con Hegel la historia es la realización continua de la Idea. En la segunda parte del XIX se reacciona contra aquella historia idealista, contra la filosofía de la historia, apostando en la dirección positivista (proliferación de estudios eruditos y obras técnicas), o por el marxismo, que dará lugar al nacimiento de disciplinas históricas especializadas, en particular la historia económica. Según P. Vila (6), Marx contribuye con aportaciones de gran alcance para la historia al sustituir la sucesión de hechos por la explicación de la dinámica de las estructuras, al rechazar los sectorialismos compartimentales por el análisis de totalidades, al atribuir a los factores económicos mayor relevancia que la que la historiografía precedente les había concedido. El siglo XIX nos muestra cómo la historia parece estar marcada por la alternancia de fases orientadas a la descripción con otras más favorables a la explicación y síntesis.

Ambas tendencias también coexisten hoy, bien en un mismo autor, bien por el hecho frecuente de dividir el trabajo entre diferentes historiadores. La "nueva historia", la que comienza a gestarse teniendo como punto de referencia los "Annales", es una historia Total en sus aspiraciones, engloba series evolutivas diferentes, se interesa a la vez por el pasado lejano y el presente, sustituye la historia narrativa por la historia problema, dilata el campo documental hasta lo icónico y lo oral (incluso considera los silencios de la historia), supera la unidireccionalidad para apoyarse en el conflicto.

No podemos detenernos en examinar al detalle cómo estas nuevas orientaciones historiográficas inciden en la comunidad científica particular de los historiadores de la educación. Los notable y recientes trabajos de DE VROEDE, COHEN, FRIJHOFF, ESCOLANO, L. ESTEBAN, M. PEREYRA, entre otros (7), ponen de manifiesto que la historia de la educación, aun con cierto retraso, participa del proceso de reconversión que se viene operando en el ámbito de la llamada historia general. En concreto, es remarcable la orientación producida hacia la historia social de la educación, pero sin admitir determinismos de ninguna clase. Es decir, aceptando la existencia de marcos globales que permiten reconstruir e interpretar desde la totalidad los procesos educativos considerados insertos en los grupos humanos, se pretende construir una historia de la educación plural. Pluralidad que se refleja en las diversificaciones temáticas de investigación, en los métodos y fuentes de trabajo, en los marcos geográficos donde se sitúa, en la multiplicación de asociaciones científicas de historia de la educación homogéneas, dispares, regionales o estatales, en la creciente conexión con otras ciencias sociales y la mutua impregnación que de ella se deriva. También, en las plurales procedencias y adscripciones ideológicas de quienes elevan a rango científico los procesos educativos del pasado, las doctrinas pedagógicas que los sustentan, y las fórmulas más o menos institucionalizadas que los viabilizan.

Por lo tanto, la breve ojeada al pasado de la historia, y de la historia de la educación, revela que el oficio del historiador se transforma, que se produce una evolución y desarrollo de esta parcela científica en consonancia con el espíritu de cada época, y se advierte una marcada aspiración a olvidar el uniformismo y encontrar la

pluralidad. La historia de la educación, en cuanto histórica, y en cuanto pedagógica, se conduce de forma imparable hacia la pluralidad, se hace inevitablemente plural. La evolución operada en las formas de ser construida y la creciente labilidad y rasgos plurales de los procesos de formación (y de concreción institucional) de nuestro presente histórico, su objeto particular de investigación, conducen a la historia de la educación a un forzoso status de pluralidad que nunca debiera ser interrumpido.

El segundo gran aspecto a considerar en el pluralismo ideológico desde una perspectiva histórico educativa procede del complejo tema de la conexión conocimiento histórico-verdad, en el cual no podemos profundizar pues desbordaría con creces la finalidad de este apunte. Recordemos, de todas formas, que la discusión del problema podría pasar, entre otros, por capítulos como la relación cognoscitiva y el proceso de conocimiento, la verdad, concepciones de la ciencia de la historia como el positivismo y el presentismo, el condicionamiento social del conocimiento (que debería acoger posiciones como el marxismo, la sociología del conocimiento, el historicismo y el relativismo), la objetividad de la verdad histórica, la selección de los hechos dignos de ser historiables, los materiales de trabajo del historiador, la valoración y la síntesis, la pregunta por la "reescritura" continúa de la historia (8). La respuesta a todos estos interrogantes posiblemente contribuya a explicar el obligado pluralismo ideológico desde la vertiente histórico pedagógica cuando reflexionamos del pasado dignos de ser historiados que, como es obvio, no pueden ser otros que el hombre y los hombres en sociedad.

Como muestra de lo que deseamos advertir, en la misma historia encontramos coyunturas especiales o movimientos pedagógicos que, por su especial significación y cierta distancia temporal, han generado cuantiosos y plurales acercamientos ideológicos por parte de los historiadores y, por ello, nos invitan a profundizar en la complejidad del binomio conocimiento histórico-verdad. Vamos a extraer solamente dos casos, la Revolución Francesa y la Institución Libre de Enseñanza (ILE).

Pocos temas han suscitado tanta pasión, horas de trabajo e investigación, número de publicaciones y dispares interpretaciones como el proceso que se desarrolla en el país vecino en la segunda mitad del siglo XVIII, y que culmina con el triunfo de la burguesía en el tejido social de la época. La visión, las imágenes de este proceso histórico son muy distintas, hasta contradictorias, aunque se trata de una etapa acotada con bastante precisión en un marco geográfico-temporal. Se pueden considerar las opiniones de Barruel y De Maistre por una parte, y las de Barnave y de Mme de Staël por otra, como representativas de ciertos grupos contemporáneos de la Revolución que se aplican a desentrañar sus causas: conspiración o voluntad divina para los adversarios de la Revolución, y consecuencia de las relaciones sociales y de la miseria popular para observadores más liberales. Pero caben muchas matizaciones posteriores. Mientras para Michelet la causa determinante fue la miseria del pueblo, para Tocqueville fue el desarrollo económico que no podía soportar el peso y el yugo de las relaciones feudales. Jaurés entiende que la razón de fondo se encuentra en l

fuerza acumulada por la burguesía, mientras Brentano y Lefebvre piensan más en el desarrollo de la agricultura francesa. Para Lefebvre la Revolución no vino motivada tanto por la miseria reinante cuanto por las luchas de clases en relación con un desarrollo económico que favorecía el aumento de poder de las nuevas clases. Labrousse habla del movimiento de precios y los ingresos en Francia en el XVIII, y la crisis económica en vísperas de la Revolución como sus factores desencadenantes. En fin, para todos los gustos y versiones. De tal modo que hoy ya se reconoce abiertamente que entre los más de 40.000 títulos de investigaciones especializadas, sin contar las divulgativas, publicadas en lenguas europeas entre 1918 y 1980, se admiten al menos cinco interpretaciones básicas sobre la historia de la Revolución Francesa: la conservadora, la liberal, o burguesa-idealista, la del socialismo francés, la marxista leninista y la estructuralista (9). Cada una de ellas apoyándose en puntos de vista parcial o totalmente divergentes, cuenta con defensores y detractores. Lo cierto es que todas son posibles, guardan coherencia e imponen la pluralidad de interpretación.

Situación similar encontramos al consultar la literatura histórico pedagógica referida al, sin duda, movimiento pedagógico más importante de la España contemporánea, la Institución Libre de Enseñanza (ILE). El grueso contingente de estudios sobre el tema y sus implicados (10), la distancia temporal y la controversia mantenida han hecho posible una rica floración de interpretaciones que proceden de distintos ámbitos ideológicos personales y de corrientes de pensamiento a veces antagónicas. Así, topamos con posturas decididamente combativas y apologéticas que apuntan hacia la ILE como constructura de sectarismo a través de la cultura, "que es una importación de la masonería extranjera, y que ha sido en España la gran enemiga de la educación católica" (11). Otra posición queda representada en aquellos que tomaron parte activa en la ILE, que bebieron y se educaron en ella, y que ofertan una visión relativamente acalorada del puesto histórico que la ILE ocupó en la trayectoria educativa española. Jiménez Landi, por citar alguno, escribió una monumental obra de todos conocida. Otras investigaciones, movidas por la honestidad científica e impregnadas muy a posteriori por el espíritu institucionista, dejan traslucir simpatías hacia la ILE incidiendo más en lo positivo que en lo discutible (12). Finalmente, otro grupo de autores, admitiendo la innegable contribución educativa, en conjunto progresista, de los hombres y mujeres de la ILE no dudan en incorporar elementos críticos, aludiendo a su tono elitista de educar, a las aspiraciones educativas pequeño-burguesas de esta corriente (13). Y es posible que con el tiempo asistamos a la aparición de valoraciones todavía mucho más radicales.

Ambas muestras, Revolución Francesa e Institución Libre de Enseñanza, reflejan plurales corrientes históricas de interpretación tamizadas por elementos ideológicos, conformadas por la adscripción ideológica de sus artífices, los historiadores. Gozarán de anuencia, o no, en función del talante y punto de vista del lector, pero también hay que advertir, para no echarnos en brazos del relativismo más burdo, que la historia va acumulando en ciertos temas suficiente acuerdo científico como para impedir la justificación de las más absurdas valoraciones subjetivistas.

Así, pues, porque las líneas de investigación y métodos utilizados en historia de la educación son plurales y evolucionan, y porque sobre un mismo objeto de análisis se admiten interpretaciones plurales y científicamente coherentes, cabe reconocer que desde la intrahistoria, desde el esqueleto de la historia, el pluralismo está presente.

2.— La pluralidad como componente de la historia de la educación

Hace unos meses se celebraron en Salamanca reuniones de discusión científica organizadas por el Ministerio de Cultura y la Universidad. Todos conocemos por la prensa que fueron muy controvertidas por múltiples motivos. Aunque de rondón, pudimos escuchar alguna de las notables intervenciones de los expertos en la sección de Historia. En concreto, resultó sorprendente en varios de sus extremos la conferencia pronunciada por el historiador J. Pablo Fusi sobre “La función de la historia”. Uno de los aspectos que más subrayó fue precisamente el de la pluralidad como componente de la historia. En línea con su aportación y el trazado de esta ponencia, vamos a referirnos a esta dimensión concretada en la historia de la educación.

La larga trayectoria de los procesos educativos, consustanciales a las sociedades con un mínimo de estructura social, pone de manifiesto que la historia de la educación es diversa por el ámbito geográfico donde se producen tales procesos de formación (no es sólo Occidente la única cultura que educa), sino que también lo es por razones derivadas de las múltiples concepciones coherentes sobre el mundo y el hombre que se traducen en prácticas concretas de formación. Tomemos algunos ejemplos.

La antigüedad griega ofrece dos modelos de organización plenamente delimitados, Esparta y Atenas, aunque en ambos los paradigmas homéricos se hallan presentes desde la trastienda. Esparta, sin abrirse a la estructura democrática, gobernada por la aristocracia, rígidamente disciplinada como cuenta Plutarco en su “Vida de Licurgo”, sostiene un modelo de educación uniforme, carente de pluralismo. Su objetivo no es otro que formar al joven en la pertenencia a una sociedad bélica (disciplina, educación musical en forma de marcha, entrenamiento físico y de combate) que sitúa su táctica de choque en el valor y fuerza del grupo, y que tan excelentes resultados militares proporciona. Simplificando, la *paideia* queda aquí concebida de forma instrumental y uniforme, al servicio de una concepción cargada de ideología.

Más plural encontramos la *paideia* en Atenas. Al convertirse en *polis* de primer orden será imitada por otras ciudades griegas coetáneas y posteriores, aunque deba matizarse la extensa literatura que ha mitificado la democracia ateniense, puesto que se asienta en una estructura social esclavista. Las ricas manifestaciones educativas que oferta a la posteridad podrían explicarse, entre otros, desde factores tales como el desarrollo del comercio, del pensamiento racional, y de la existencia de un grupo social que disfruta de *esjoté* (ocio). Nacerán escuelas elementales y otras instituciones de formación, pero el *ágora* será el punto de encuentro del ateniense cultivado. Desde aquí surgen fórmulas plurales de formar al ciudadano libre y ocioso,

distintas corrientes. Los sofistas, profesores ambulantes, serán una. Otras, la Academia platónica y la escuela de retórica que dirige Isócrates. Coetáneos los dos, llegan a la confrontación porque conciben de forma diferente su tarea pedagógica. Platón aspira a formar filósofos gobernantes basándose en posiciones más utópicas (reflejadas en *La República*, y posible fruto de sus anteriores frustraciones políticas, incluida la muerte de Sócrates), y concibiendo la enseñanza de las matemáticas como núcleo propedeutico a la filosofía. Isócrates, mucho más práctico, se fijará en la enseñanza retórico-literaria y en la formación humanística. Ambas escuelas, famosas y prestigiadas, asumidas por unos, denostadas por otros, se ofertan como recursos disponibles a los atenienses libres, como opciones plurales, fórmulas distintas de resolver un problema y una demanda (14).

Así, la antigüedad clásica griega nos ha legado dos modelos posibles de organización social y prácticas educativas divergentes. Esparta asume un modelo uniforme de sociedad y educación claramente restrictivo, mientras que la democracia ateniense aparece con rasgos de pluralidad. Cercanos y diferentes.

Muchos siglos después los *tiempos modernos* son testigos de la confrontación religiosa entre protestantes y católicos que representan mucho más que una discusión teológica, como es ya comúnmente admitido. La atención que en nuestros días se ha prestado al estudio de la primera revolución escolar (15), justifica en qué medida la temática en un principio teológica, y las discrepancias de los seguidores de la Reforma y la Contrarreforma que de ella se derivan, conducen a una común preocupación por la escuela y la educación. Una "religión del libro" arrastra a una "religión del dogma" a crear colegios y escuelas para contrarrestar influencias ideológicas y religiosas. Un modelo de colegio de élites como el de Estrasburgo conducirá a configurar toda una metodología jesuítica representada en la *Ratio studiorum*. Soluciones y ofertas relativamente cercanas en las formas, basadas en antagonismos ideológicos, en concepciones religiosas dispares. En el fondo una común instrumentación de la institución escolar, o una revolución educativa cargada de elementos apologeticos y originada por ellos. El lector y el historiador tienen donde elegir.

Mucho más cercana a nosotros en el tiempo y en el espacio va a desarrollarse una polémica que plasma con claridad la temática que nos ocupa, "Ideología, educación y pluralismo ideológico". Nos referimos a la controversia sobre la libertad de enseñanza que se desarrolla en España durante la Restauración. Los prestigiosos trabajos de Turin, Ollero Tassara, Puelles Benítez, etc. (16), de todos conocidos, nos eximen de reconstruirla en totalidad, aunque no de tomar alguno de sus elementos.

El debate afecta al Parlamento y a la calle, a los políticos y a los ciudadanos de a pie, se inserta en la tradicional confrontación que arranca del XVIII y en un contexto europeo e hispano imposible de resumir aquí. Los puntos álgidos de la controversia pueden situarse en torno al decreto Orovio de 1875, que anulaba el decreto de octubre de 1868 que había establecido la libertad de enseñanza, la discusión de los artículos 11 y 12 de la Constitución de 1876, el debate sobre el proyecto de ley de bases del Conde de Toreno para la formación de la instrucción pública a finales de 1876, la Circular Albareda de 1881, el Ministerio Pidal en 1885, la Reforma Romanones de 1901, y en parte la política de cerrojo a las congregaciones religiosas

promovida por Canalejas a partir de 1909. Hasta 1923 continúa la batalla, y en 1925 la Dictadura restringe la libertad de cátedra a los profesores para que no enseñen doctrinas atentatorias contra el orden social vigente. Finalmente, la medida coactiva de 1928 desencadena la oposición de intelectuales y estudiantes, y contribuye a precipitar la caída de la Dictadura.

En discusiones parlamentarias, publicaciones y disposiciones legales se advierten posiciones muy diversas al interpretar el concepto de libertad de enseñanza, su alcance y contenido. La polémica abarca a la libertad de ciencia, libertad de cátedra, libertad de creación de centros y libertad de elección de establecimientos de enseñanza. No obstante, podría ceñirse a dos problemas nucleares: la titularidad de la función docente y la libertad de cátedra. Dejando ahora la primera de las cuestiones, vamos a acotar la discusión sobre la libertad de cátedra y de ciencia, pues es suficientemente iluminadora al objeto que atendemos.

Amparándose en una lectura interesada del artículo 11 de la Constitución de 1876, formulado de manera ambigua como se sabe, la Iglesia jerárquica entiende que ella debe ejercer un control ideológico de la escuela, y muestra una actitud hostil ante la libertad de pensamiento y de cátedra. Cree la Iglesia, y así lo hace ver a sus fieles, que la libertad de ciencia no respeta la libertad de enseñanza y posterga los derechos de la Iglesia en materia educativa. De ahí deduce la Iglesia su derecho a inspeccionar y controlar los centros de enseñanza, vigilando para que no se eduque contra la moral católica y no se expandan errores contra el dogma. Asimismo deduce que la enseñanza de la religión debe ser obligatoria.

Los neocatólicos reflejan la actitud de la Iglesia. Se oponen a la libertad de cátedra y de ciencia, y defienden la libertad de enseñanza para la Iglesia y las congregaciones. Enemigos de la tolerancia religiosa, son intransigentes al combatir la excesiva complacencia con la libertad de pensamiento en detrimento del dogma y de la moral católicas. Exigirán que la enseñanza no sólo respete la doctrina católica, sino que se adecue expresamente a ella.

Los conservadores, entre el eclecticismo y la ambigüedad (que motiva continuas fricciones entre sus miembros), pasarán de la negativa a la aceptación con reparos. Defenderán la libertad de pensamiento y con limitaciones la libertad de cátedra, siempre que no atente contra el cristianismo y la institución que lo representa, la Iglesia.

Los liberales mantienen una decidida opción a favor de la libertad de sin restricción, subrayando que la tolerancia religiosa debe conducir a la libertad de cátedra. Ratifican el deber del Estado de proteger la libertad de pensamiento, por lo que en más de una ocasión denuncian la incoherencia de los conservadores al proponer éstos que las escuelas públicas sean a la vez *respetuosas* y *acordes* al dogma y a la moral de la Iglesia católica. Son partidarios de la tolerancia, pero no con lo que implica quebrar la neutralidad confesional y la libertad de cátedra. Los liberales proclaman abiertamente la libertad de ciencia y de enseñanza sin más recortes que los prescritos por el derecho común. Y son ambas, pues la libertad de ciencia halla su máxima expresión en la de cátedra. Por esto exigen una enseñanza neutral fuera del control eclesiástico y rechazan la obligatoriedad de enseñar la religión católica en

los establecimientos públicos.

Los republicanos coinciden con los liberales en la defensa radical de ambas libertades, de pensamiento y docencia, insistiendo en la conveniencia de una enseñanza laica. La Primera Internacional al principio, y más tarde las organizaciones anarquistas, son partidarias de la libertad total de expresión que tantas veces se les negaba. Los socialistas, por su parte, más cercanos a liberales y republicanos, se posicionan a favor de un Estado laico y progresista que favorezca los intereses de la clase trabajadora. Las intervenciones de líderes socialistas en el Parlamento, la Escuela Nueva de Núñez de Arenas, las bases para un programa socialista de Instrucción Pública (1918), o el movimiento de maestros socialistas se orientan a una escuela primaria pública gratuita, alejada de todo dogmatismo en materias políticas y religiosas.

Todas ellas son posiciones ideológicas que se reflejan sobre el dispar concepto de libertad de cátedra que defienden, y que también conduce a prácticas educativas e instituciones escolares divergentes. La historia contemporánea de España evidencia un claro componente de pluralidad ideológica ante el tema de la educación, salvo cuando en tesis muy determinadas, en las que todas las libertades quedan

subyugadas, se imponen el uniformismo por decreto y una visión educativa unidireccional, o al menos así se pretende que sea.

Se nos permitirá incluir un último comentario sobre la pluralidad como componente de la historia de la educación. Vamos a referirnos a las relaciones educación-pluralismo ideológico tomando como marco la Alemania del primer tercio del siglo XX y, en concreto, las instituciones juveniles como ofertas educativas plurales.

Debemos recordar a vuelo de pluma que el movimiento de la Nueva Educación se estaba consolidando en toda Europa y Norteamérica, y asentaba un nuevo paradigma educativo, el niño y el joven como centro del proceso educativo. Al mismo tiempo se producía una vuelta a la naturaleza, una recuperación de Rousseau, apareciendo el neorousionismo (tal vez E. Key y L. Gürlitt deban ser considerados como sus exponentes más cualificados). Asimismo, la primera guerra mundial conducirá a una grave crisis institucional sobre la familia y la escuela que conducirá a fórmulas educativas nuevas. Finalmente, hay que atender a factores de orden político: triunfo de la segunda revolución rusa en 1917, aparición de los grupos políticos totalitarios en los años 20 en Italia y Alemania, y más tarde en otros países. Esta confluencia de variables explican cómo este primer tercio del siglo da origen en Alemania a movimientos de juventud y a experiencias educativas, escolares o no, muy dispares en su posicionamiento ideológico.

Ya antes de 1900 habían florecido en Europa organizaciones infantiles paraescolares de carácter benéfico o filantrópico en forma de patronatos, oratorios, ligas, batallones escolares y otros, dirigidos normalmente por adultos. Ahora van a surgir en Alemania, y otros países, diferentes asociaciones de juventud de carácter más autónomo, netamente juveniles y la mayoría al margen de la escuela. Así, los *Wandervogel*, fundados por Fischer en Berlín en 1869, que pronto incorporan a miles de jóvenes, reivindican formas de vida y pensamiento típicamente juveniles. Salen a la naturaleza, realizan marchas, se autoorganizan, y alcanzarán vitalidad hasta su

supresión por el fascismo. El *escultismo*, los boy-scouts, creados en Inglaterra por Baden Powell (1909), pronto alcanzan el continente y organizan en Alemania miles de jóvenes y niños, basándose en la autonomía del muchacho, buscando fórmulas organizativas autóctonas, defendiendo un talante democrático y de educación para la ciudadanía, utilizando sistemas educativos peculiares (hoy todavía subsiste y es el movimiento de juventud más importante del mundo). A los mencionados hay que añadir en la Alemania de estos años el movimiento de los *maestros compañeros* o maestros *camaradas* representando en Hamburgo (1919), de orientación libertaria (17); el movimiento de los *Jugendherbergen*, creado por Schirmann en 1911, que cubrió Alemania de una impresionante red de albergues (por ejemplo, en 1926 funcionaban 2319); los movimientos juveniles de *Acción católica*, que habían nacido en Francia y se renuevan en 1927 (JOC, JAC, JEC, JMC). Todas estas asociaciones alcanzarán un desarrollo espectacular después de 1918, momento en que también surgen los movimientos totalitarios de juventud. Si en 1918 se fundó en la URSS el *Komsomol*, la *Obra Nacional Balilla* italiana nace en 1926, y en ese mismo año la *Hitler Jugend* (Kurt Gruber fue su iniciador), que en el momento de la toma del poder por Hitler alcanzaba la impresionante cifra de 1.500.000 miembros, erradicando previamente al resto de movimientos juveniles alemanes.

Nos encontramos ante un fenómeno educativo peculiar, los movimientos de juventud, especialmente significativo en la Alemania de los años 20, representativo, de nuevo, de expresiones ideológicas plurales que se concretan en organizaciones de jóvenes cuyos objetivos educativos difieren entre sí de forma sustantiva en algunos casos.

La pluralidad ideológica, proyectada en el terreno educativo, en todas las épocas y lugares, es un fenómeno ineludible que así debe ser asumido por el historiador de la educación. Los hombres, los países, las instituciones, los procesos de formación divergen y como tales deben ser estudiados por el experto y divulgados por el docente. La pluralidad ideológica es un componente de la historia. Cuestión muy distinta es cómo sea historiada por quien se acerca a sus manifestaciones y cómo deba realizarlo. A ello aludimos en el primer punto. Pero, por otra parte, también advertimos en todos los casos, que sólo es posible hablar de pluralidad en contextos donde tal fenómeno político e ideológico se permite. Las coyunturas totalitarias, caso de Esparta, prevalencia de la Inquisición o en la Alemania fascista, confirman la imposible coexistencia de pluralismo con totalitarismo. Para que se hagan viables las expresiones educativas plurales hay que convenir en un marco mínimo de libertad.

3.— *Funciones de la historia de la educación y riesgos de su ideologización*

La discusión sobre el valor de la historia es una de las más antiguas, pues se han reservado para ella funciones muy diferentes y tal vez contradictorias. Algo semejante acaece con la historia de la educación que, desde su origen, y en particular en el siglo XX atraviesa por un vivo debate teórico.

Con DE Paepe (18) distinguimos tres aspectos principales: los valores materiales, los formativos y los intrínsecos. Con frecuencia el historiador de la educación defiende que sus investigaciones pueden ofrecer pistas, ventajas materiales para fundamentar una teoría pedagógica o para introducir mejoras en las prácticas educativas de su entorno. En este último caso se supone que el estudio del pasado aporta lecciones para la acción educativa actual o futura. Aplicado al sector de las políticas de la educación este planteamiento implica poder encontrar en la historia elementos para trazar una nueva estrategia educativa. Entre los autores que suscriben este razonamiento podemos citar a Paulsen, pionero de la historiografía pedagógica en Europa. También en Estados Unidos se encuentran posturas semejantes, cuyo objetivo no es otro que el de aumentar el valor funcional de la historia de la educación. Según Cohen ésta ha sido una de las constantes entre los investigadores americanos. El mismo Cubberly, que durante años ha dejado su impronta en la historiografía pedagógica de los Estados Unidos, ya decía en 1919 que las lecciones del pasado indicarían la dirección por donde debería desarrollarse la enseñanza. Es cierto, sin embargo, que desde 1960 han surgido numerosas críticas metodológicas frente a la interpretación clásica de Cubberly, sus pretensiones funcionales para la historia de la educación.

La segunda forma de los valores materiales de la historia de la educación considera la investigación histórica en el contexto de la construcción de una teoría educativa. Cada aproximación histórica a los hechos educativos, sea normativa o empírica, se sitúa inevitablemente en la trastienda de una filosofía de la ciencia. Por esto, todo análisis de la relación entre la historia y la teoría de la educación deberá considerar las diferencias existentes entre los diversos modelos de una teoría científica. A este respecto es interesante considerar la valoración que hace del problema Lenhart, profesor de la Universidad de Heidelberg, cuando distingue cinco concepciones educativas dominantes en Alemania occidental. Se refiere a la pedagogía normativa, la pedagogía hermenéutica, la filosofía de la ciencia emanada del racionalismo crítico, la "teoría crítica" y la posición marxista. La constatación del problema en un país como Alemania nos conduce a pensar que la construcción de una teoría de la acción pedagógica sobre la base de la investigación histórica no se produce sin problemas. De todas formas, es preciso que los historiadores que pretendan ofrecer a los teóricos alguna base tomen conciencia de las implicaciones teóricas y metodológicas de su punto de vista. Es posible que una historia científica de la historia de la educación que no se limite a la reconstrucción racional de diferentes teorías, tal como se ha producido en el curso de la evolución científica, sino que también preste atención a las condiciones políticas, sociales, económicas, culturales, etc. en las que se han generado diferentes tipos de teorías, podría continuar clarificando los problemas metodológicos de la historiografía pedagógica.

La segunda categoría interesante de los valores atribuidos a la historia de la educación se compone de esperanzas formativas, más si consideramos que esta disciplina figura desde hace tiempo en el currículum de formación de profesores y pedagogos. Compartiendo la opinión de G. de Landsheere (19) podemos distinguir los

aspectos concernientes a la formación intelectual de los que se refieren a la formación de actitudes. Admitiendo que los profesores tienen cierta responsabilidad en la gestión educativa, los valores formales atribuidos a la historia de la educación como materia de estudio pueden también afectar al dominio de las políticas educativas. En algún sentido hay que considerar entre los valores formativos intelectuales los que hemos denominado "materiales", porque el conocimiento material de la historia y de las teorías pedagógicas en parte derivadas de ella, ayudan a formar el espíritu de los agentes pedagógicos. Aparte de los valores materiales analizados, también se ha carecido desde el punto de vista de la historia de la educación de aspiraciones formativas intelectuales más abstractas. Así, podemos encontrar autores que suponen que el estudio de la historia de la educación ayudará a agudizar el juicio crítico de los futuros profesores.

Con frecuencia las esperanzas formativas intelectuales que se depositan en la historia de la educación suelen acompañarse de expectativas al nivel de actitudes. A principios de siglo los alemanes esperaban, por ejemplo, que la historia de la educación fomentaría el amor a la patria entre los estudiantes, y que contribuiría a la formación de mayor estima para su tarea profesional. En Estados Unidos Cubberly esperaba de manera análoga que el estudio de la historia de la educación dotaría al colectivo profesional de educadores de una actitud positiva hacia la enseñanza pública. Partiendo del principio de "parcialidad", las autoridades socialistas de la República Democrática de Alemania están convencidos de que la historia de la educación debe sostener la práctica revolucionaria. Piensan que esta disciplina debe elevar la conciencia socialista de los futuros profesores. Es la idea que trasluce la concepción de la historia como herramienta de combate. Así, pues, permanece abierta la cuestión de si una intervención de la historia de la educación en el área de la formación de actitudes, con frecuencia dictada, hay que confesarlo así, por preocupaciones *ideológicas* (entendido en el sentido amplio o restrictivo que apuntábamos en la introducción de esta ponencia), no resulta una lectura selectiva de la historia. ¿No se arriesga, en función de objetivos ideológicos, tal como expresa Landsheere, "a obtener selectivamente en la historia de la educación elementos de apoyo o de oposición relativos a una opción filosófica o religiosa?" (20). No obstante, como también reconocía el medievalista de la Universidad de Valladolid, Julio Valdeón, en las reuniones antes citadas, toda construcción histórica conlleva siempre elementos ideológicos. Ello tampoco significa que el material historiable, en cuanto bien mostrenco, deba ser alevosamente manipulado.

Al margen de estas complejidades metodológicas inherentes a cada historiografía, la nuestra queda afectada por otros problemas particulares, si tenemos presente, como indica Button, que es una ciencia "híbrida" (21). La ciencia histórico pedagógica no es sólo histórica, sino que también pertenece a las ciencias pedagógicas. De esta situación ambivalente se sigue que las esperanzas de la historia de la educación están transidas de tensiones internas.

NOTAS

- 1.- Cfr. GARCIA CARRASCO, J.: (1982) "Reflexión histórico-pedagógicas antes los 'Eléments d'ideologie' de Destutt de Tracy", *Historia de la Educación*, 1. 219-227.
- 2.- Cfr. JOHNSON, H.M.: "Ideología y sistema social", *Enciclopedia de las Ciencias sociales*, volumen V.
- 3.- Hace ya unos años, 1949, Merton consideró con amplitud esta temática.
- 4.- Para este punto remitimos al trabajo de QUINTANILLA, M.A.: (1978) "El estatuto epistemológico de las Ciencias de la Educación", *Epistemología y educación*, Salamanca, Sígueme. pp. 92-118.
- 5.- Cfr., LEON, A. : (1980) *Introduction á l'histoire des faits éducatifs*, París, PUF. pp. 21-34.
- 6.- Cfr. VILAR, P.: (1969) "L'histoire après Marx, *Revue de l'enseignement supérieur*, 44-45, 15-26.
- 7.- Cfr., DE VROEDE, M. de: (1980) "Tendances actuelles en Histoire de l'Education", *Full informatiu de la coordinadora de les Jornades d'història de l'educació als pisos catalans*, 1; 7-23.
- COHEN, S.: (1976) "The History of American education (1900-1976). The uses of the past", *Harvard Educational review*, XLVI; 298-330.
- ESCOLANO BENITO, A.: (1983) "Historia de la escolarización e Historia social" en *Cinco lecturas de historia de la educación*, Salamanca, ICE; pp. 7-30.
- ESTEBAN MATEO, L.: (1983) "Presente, pasado y futuro de la Historia de la Educación", en *Escolarización y sociedad en la España contemporánea (1808-1970)*, Valencia, Dpto. de Historia de la Educación; pp. 999-1.039.
- FRIJHOFF, W.: (1984) "Per a una metodologia de la recerca en l'història de l'educació", en *Actes de les 5nes Jornades d'història de l'educació als països catalans*, Vic, Eumo; pp. 11-28.
- PEREYRA, M.: (1981) "La historia de la educación en la formación de educadores. Orígenes y evolución de una disciplina escolar, *Tempora*, 2; pp. 57-54. En esta línea se inscribe también nuestra modesta contribución, HERNANDEZ DIAZ, J.M.: (1984) *Iniciación a la historia de la educación de Castilla-León*, Salamanca, ICE; pp.138.
- 8.- A este respecto puede consultarse la obra de SCHAFF, A.: (1976) *Historia y verdad*, Barcelona, Grijalbo.
- 9.- Cfr. SCHMITT, E.: (1980) *Introducción a la historia de la Revolución Francesa*, Madrid, Cátedra; pp. 11 y ss.
- 10.- También en el terreno histórico pedagógico se advierten visiones plurales sobre la significación cultural y educativa de la Revolución, cfr.. JULIA, D.: (1978) "Les recherches sur l'histoire de l'éducation en France au Siècle des Lumières", *Histoire de l'éducation*, 1; pp. 17-38.
- 10.- Sólo a manera de indicador, cfr. PRELLEZO, J.M. : (1975) *Fernando Giner de los Rios y la ILE*, Roma, PAS, para las publicaciones aparecidas entre 1876-1976 que hasta entonces alcanzaba la cifra de 696 y que se ha incrementado de forma notable en los últimos tiempos.
- 11.- Cfr. HERRERA ORIA, E.: (1941) *Historia de la educación española*, Madrid; pp.302 y ss.
- 12.- Remitimos a varios trabajos del prof. L. Esteban y colaboradores sobre la ILE valenciana. Véase también la mayor parte de los trabajos publicados en la obra colectiva (1977) *En el centenario de la ILE*, Madrid, Tecnos.
- 13.- Cfr. v.gr. BLASCO CARRASCOSA, J.A.: (1980) *Un arquetipo pedagógico pequeño burgués. Teoría y praxis de la ILE*, Valencia, F. Torres. TUÑÓN DE LARA, M.: (1976) "Reflexiones históricas sobre un proyecto cultural", *Cuadernos de Pedagogía*, 22. p. 4-6.
- 14.- Remitimos a las obras de JAEGER, W.: (1962) *La paideia*, México, FCE. MARROU, H.I.: (1965) *Historia de la educación en la antigüedad*, Buenos Aires, Ed. Universidad.
- 15.- Cfr. CIPOLLA, C.: (1970) *Educación y desarrollo en Occidente*, Barcelona, Ariel.
- FUNET, F.; OZOUF, J.: (1977) *Lire et écrire*, París, De Minuit, 2 vols.
- 16.- Cfr. los trabajos de Vilanou y A. Mayordomo en *Historia de la Educación*, 1 (1982).
- 17.- Cfr. SCHMID, J.R.: (1972) *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*, Barcelona, Fontanella.

- 18.— Cfr. DE PAEPE, D.: (1983) *Theory and History of education*, Leuven, Ed. Univ.
- 19.— Cfr. LANDSHEERE, G. de: (1977) *La formación de los enseñantes de mañana*, Madrid, Narcea; pp. 81-84
- 20.— Cfr. IDEM, *Ibidem*, pág. 82.
- 21.— Cfr. BUTTON, H.W.: "creating More Usuable Pasts: History in the Study of Education", (1979) *Educational Theory*, 29; pp. 263-284.



COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA QUINTA PONENCIA



ANDRES MARCOS BURRIEL: ERUDICION SIN FRONTERAS. 1719-1762

BERNABE BARTOLOME MARTINEZ

Tarea común de nuestros ilustrados, doctos y eruditos del siglo XVIII fue, con mayor o menor éxito, abrir la cultura española a todos los vientos cardinales en un esfuerzo por regenerar y airear envejecidos conocimientos y métodos inútiles. Arbitrismo, proyectismo y planificación es la tentación cultural para cada reformador. A D. Andrés Marcos Burriel hay que contarle entre ese número y atribuirle las mismas preocupaciones porque en sus "*Apuntamientos de algunas ideas para fomentar las letras*" en 1749 anticipa lo que para él serán los fines de la reforma: "... uno el de honrar a la Nación entre los extranjeros con obras grandes de profunda erudición. . . el otro fin o respeto puede ser el de abrir los ojos de la Nación adormecida en estos 150 años pasados socorriendo la necesidad que tiene de libros que en nuestra lengua enseñen el verdadero método de estudios y de libros asimismo que sirvan para hacer estos estudios bien".

Desde cuatro perspectivas distintas podemos observar el empeño erudito-reformador y la actitud plural ante los saberes del jesuita de Buenache (Cuenca): a) a través de su *formación intelectual* integradora de los viejos moldes humanísticos con un equipamiento de ciencia actualizado y diverso, asumido en los filósofos como Descartes, Gassendi o Amort; en los naturalistas como Wolf, Bacon o Linné; en científicos como sus amigos Jorge Juan o Esteban Terreros; en historiadores como Caldet o Riccioli o en juristas como Grocio, Heinecio y el propio Finestres; b) a partir de su *inquebrantable libertad de pensamiento* por lo que se adscribía a las opiniones de autores, poco afectos a su congregación, como Melchor Cano, Arias Montano o Verney del mismo modo que a los rebeldes Pedro de Osma, Mariana o Gracián y al mismo tiempo mantenía con equilibrio el afecto y la admiración a Feijóo por su apertura ilustrada a la cultura europea y a Mayans y Siscar el defensor de las fuentes hispánicas de erudición; c) con la sola excepción de la mediocridad ideológica eligió *sus amistades y relaciones* entre los políticos Carvajal, Ensenada o Ráva-gó y los doctos Mayans o Losada, Flórez o Pérez Bayer; d) por medio de su afán de *renovar métodos y de planificar las ciencias* purgando fuentes, teorías y procedimientos y buscando la verdad desnuda de escuelas de opinión y de banderías políticas.

EDUCACION Y PLURALISMO IDEOLOGICO: LA EDUCACION POPULAR A TRAVES DE LA PRENSA EN LA PROVINCIA DE ZARAGOZA (1856-1863)

ANGEL GOMEZ MORENO.

Miguel ARTOLA ha dicho:

“ La utilización de los medios de comunicación social exige un nivel previo de educación —saber leer cuando menos— y unos recursos económicos de suscripción . . .

Privados de unos y de otros, la inmensa mayoría del país, permanece al margen, no ya de la cultura oficial, . . . , sino incluso en buena parte de la cultura social que sólo puede llegarles a través de la palabra impresa”.

La burguesía revolucionaria (1808-1874), p. 332.

El presente estudio trataba de averiguar en qué medida la prensa era vehículo portador de cultura popular, entendida ésta en sentido amplio, y sobre qué aspectos incidía particularmente.

Junto a este objetivo prioritario, aparecía otro de gran trascendencia, el saber, con la mayor exactitud posible, qué número de personas se beneficiaba de esta corriente cultural.

Centramos el estudio en la provincia de Zaragoza, por ser nuestro lugar de trabajo, y en la prensa publicada entre 1856 y 1863, que corresponde a la unidad histórica denominada “La Unión Liberal”.

Con estos parámetros, iniciamos el trabajo enmarcando su contenido en las coordenadas históricas que lo hacían posible, es decir, analizando sintéticamente el estado de la economía, sociedad, cultura y prensa tanto a nivel nacional como provincial.

Tras este análisis estructural, inevitable para la comprensión de los fenómenos particulares que suceden en el sistema hemos pasado a desarrollar la relación prensa-educación popular, verdadero eje del trabajo.

Para ello se ha procedido a establecer un recuento de los artículos publicados en la prensa de Zaragoza sobre temas educativo-culturales en la época que nos ocupa, a su posterior análisis, y a la selección de una muestra significativa.

Tras el estudio del tema y la elaboración de las subsiguientes conclusiones, podemos afirmar, a modo de corolario final, que si bien la prensa de la época analizada es rica en la publicación de temas educativos —éticos, profesionales, históricos, literarios, científicos, etc . . . —, principalmente a consecuencia de la represiva ley NO-CEDAL, el índice de población que se beneficia de esta aportación cultural es escaso (alrededor del 11-12 %).

APORTACIONES A UN ESTUDIO DE PEDAGOGIA FAMILIAR DE CERVANTES, A PARTIR DE UN FRAGMENTO DEL QUIJOTE

JOSE GABRIEL GONZALEZ MOLINA

La novela es básicamente la ficción de personajes y ambientes, pero no hay que olvidar que detrás de toda obra de ficción, subyace la ideología de su autor, que pretende pintarnos la vida real y contarnos las costumbres de una época.

A partir de la anterior premisa nos proponemos demostrar la idea de Cervantes en torno a lo que podríamos llamar pedagogía familiar, en el sentido de orientaciones que un don Quijote cuerdo, trasunto de Cervantes, da a un padre algo desorientado por las inclinaciones académicas de su hijo.

La tesis que defendemos es que la liberalidad de pensamiento de Cervantes, se pone de manifiesto en el texto a través de consejos a don Diego Miranda, para sugerirle que respete las inclinaciones de su hijo en sus estudios.

Por la complejidad del autor, basada en las múltiples lecturas que de su obra se pueden hacer, así como por la abundante bibliografía que sobre la misma existe, hemos tenido que fijar unas cuestiones que sirvan de prefacio al texto objeto de comentario. Estas cuestiones tienen por finalidad situar al autor en las coordenadas culturales de su época; un intento de conocer sus ideas, y una visión del Quijote en función de la época en que se escribió. A partir de lo anterior hacemos un comentario de un fragmento del capítulo 16, 2.

Sobre la 1ª cuestión: las coordenadas culturales de la época de Cervantes, permiten sugerir que vivió en una época en la que la liberalidad del Renacimiento italiano, por la fuerza que tuvo, penetró en España; que los años de aprendizaje en los estudios de humanidades se basaban entre otras disciplinas, en la formación académica de poética y de filosofía moral y por último hay que destacar la gran influencia del erasmismo y el fenómeno de la Contrarreforma.

Cervantes era perfecto conocedor de esta cultura y tenía una gran sensibilidad para captar la axiología de sus contemporáneos: nos relató y describió las apreciaciones que tenían las gentes de su época. Cervantes hizo en sus novelas epistemología de la opinión, a partir de lo que Américo Castro denominó la realidad oscilante, movido en todo ello por el amor que sintió hacia sus congéneres.

El Quijote es perfectamente válido para mostrar las ideas anteriores, puesto que desde una perspectiva dual, Cervantes, a partir de la creación de un doble autor, refleja la realidad de su época, valiéndose de la alternancia entre la locura y la cordura, trasunto ambas de dos movimientos: el Barroco y el Renacimiento. Esta interpretación, que es la que expone Cesare Segre, la asumimos plenamente; junto a la

anterior, tenemos muy en cuenta la apreciación de Jones en torno al concepto de locura que pudo tener Cervantes, y la posible influencia que en él pudo ejercer el libro de Huarte de San Juan, Examen de Ingenios.

El texto que es objeto de comentario corresponde a una estructura argumentativa con la que un don Quijote cuerdo, pretende persuadir a don Diego Miranda sobre la conveniencia de dejar a su hijo en sus inclinaciones poéticas.

Esta superestructura se articula en dos macroestructuras: la macroestructura A comprende los consejos que sobre educación de los hijos da don Quijote. La macroestructura B, abarca los razonamientos axiológicos de don Quijote en torno a la poesía. Ambas macroestructuras se articulan en núcleos cardinales, cuya distribución hemos tratado de representar.

Las acciones, entendidas éstas en el sentido que cobran en los modelos pragmáticos de Van Dijk, se distribuyen en dos actos extensionales perlocucionarios, puesto que los consejos persuasivos de don Quijote sobre la conveniencia de no obstaculizar la inclinación que su hijo tiene por los estudios poéticos, son actos totalmente satisfactorios, según da a entender Cervantes. Junto a este enunciado hay otro proposicional, de marcado carácter axiológico y fenomenológico sobre los estudios poéticos.

Del marco anterior, deducimos la intención de Cervantes de esbozar una pedagogía familiar.

JOHN DEWEY: PLURALISMO Y CONVERGENCIA IDEOLÓGICOS

M. DEL CORO MOLINOS TEJADA

El presente trabajo a) describe el pluralismo ideológico y educativo implicado en la interpretación que Dewey hace de los valores democráticos de libertad e igualdad, y b) demuestra cómo, desde el punto de vista teórico, Dewey hace compatible la diversidad de capacidades, valores e intereses individuales con la unificación de éstos en beneficio de la sociedad; la unificación se pretende a través de la acción combinada de la actividad asociada del hombre, y del método científico aplicado a la contrastación de los fines y medios de éste.

La variedad ideológica es potenciada por la libertad, o poder de acción, que requiere tres condiciones: información, capacitación en el ejercicio del método científico y metas asumidas personalmente, que actúan de criterios para dirigir la acción. En opinión de Dewey, la capacidad para utilizar la información y los criterios en la consecución del propósito, mediante contrastación experimental, no puede desarrollarse en el individuo con independencia del estudio de problemas de relevancia social, en los que se sienta personalmente implicado. El ejercicio de esta capacidad, a su vez, libera al individuo de condiciones que obstaculizan la libertad: prejuicios, posturas emocionales, falsos patriotismos, etc. Desde el punto de vista educativo, este planteamiento implica introducir la problemática social contemporánea en los contenidos del currículo de la escuela, a pesar de los intereses del status quo económico y político, e implica garantizar la libertad académica necesaria para la libertad de pensamiento y de expresión, tanto de profesores como de alumnos.

La diversidad es también alentada por la observancia del valor democrático de la igualdad, puesto que para Dewey este debe basarse en la dignidad de la persona, dignidad que exige respeto y promoción de su singularidad. Tal reconocimiento supone que la ciencia contemporánea sea puesta al servicio de la singularidad del individuo para que, detectándola, se arbitren los medios educativos más idóneos para promover su individualidad a través de la cultura. Todo ello conlleva el desarrollo de los fines y actividades plurales de las distintas individualidades, que contribuyen a la modificación del orden establecido.

A pesar de que la diversidad de las individualidades pudiera augurar una dispersión de éstas contraria a los intereses de la sociedad y su mantenimiento, Dewey no permite que esto ocurra y la pone, en cambio, a buen recaudo social. Acude para ello, por una parte, al método científico y, por otra, a la actividad asociada. El método científico se encarga de contrastar experimentalmente los fines y los medios que rigen la conducta del hombre, hasta el punto de lograr la objetivación a poste-

riori de algunos valores y opciones. La actividad asociada, por otra parte, permite la adhesión del individuo al valor, puesto que, al participar los individuos en empresas comunes, comunican y comparten sus actitudes e intereses con los demás, de forma que realizan entre todos el contraste dialogado y experimental de los mismos.

De este modo, al menos teóricamente, Dewey consigue la unificación de la diversidad de mentes y propósitos a través de un entorno social asociado, obviando el peligro de adoctrinamiento del individuo y beneficiándose la sociedad de la riqueza de planteamientos, gracias al instrumento de control que es el método científico.



IDEOLOGIA Y REALIDAD EDUCATIVA EN EL INSTITUTO DE CANARIAS (1866-1871)

JESUS NEGRIN FAJARDO

En los últimos años del reinado de Isabel II se vivieron en España importantes acontecimientos relacionados con el mundo de la educación. Bástenos recordar, por ejemplo, la propagación e influencia de las ideas defendidas por los krausistas y su principal exponente: la primera "cuestión universitaria".

En el Instituto de Canarias detectamos también, a partir de 1866, algunos destellos de ese clima general. El director Trujillo comenzó entonces a manifestar cierta intranquilidad ante lo que consideraba una perniciosa toma de postura de algunas instituciones educativas frente a las disposiciones del Gobierno. Alentaba, por consiguiente, a los profesores a no enseñar doctrinas que pudieran socavar el orden religioso, moral y político.

El reglamento de régimen interior que se aplicaba en el Colegio de Internos, anejo al Instituto, había sido elaborado por Trujillo en 1865. En sus artículos quedaba reflejado el pensamiento de su autor, que se basaba en una concepción religiosa de la vida. La Religión Católica, en su opinión, en sus dogmas y en sus prácticas constituye la sólida y verdadera base de la buena educación doméstica y literaria.

Trujillo entendía que las ideas disolventes de la época eran antisociales e iban directamente contra el dogma católico.

Su línea de actuación en la realidad educativa del Instituto se basaba en una orientación de carácter disciplinar, alentando a los alumnos a ser atentos, obedientes y religiosos.

Después del triunfo de la Revolución de Septiembre de 1868, accedió a la dirección del Instituto José María Pinto, responsable del Partido Radical de la Laguna.

Defensor acérrimo de la libertad de enseñanza, opinaba que el pensamiento no puede estar aherrojado, escarnecido. El pensamiento, defendía, tiene que ser libre. Imaginaba libre a la razón humana. La Iglesia no tendría el privilegio de la enseñanza, ni intervención en las obras literarias. La razón humana, libre, cumplirá su misión de explorar, desarrollar, perfeccionar y aplicar las ciencias. Así contemplaba Pinto el progreso en libertad, sin privilegios.

Una sociedad se desarrolla normalmente cuando es la libertad y no la coerción la base de sus operaciones. En esta idea veía la importancia que para la Nación tenían la libertad de enseñanza y la libertad religiosa. Esta filosofía servía de base a su

teoría educativa: el trabajo responsable basado en la libertad, ha de primar en la vida académica del Instituto.

En la misma época de la dirección de Pinto, al principio del Sexenio, la capellanía del Colegio de Internos fue ocupada por Enrique Medina, hombre ideológicamente distante del director. El nuevo clima de libertades que se respiraba en el Instituto y en su entorno, difícilmente encajaba con la aplicación del antiguo reglamento en la vida colegial. Ello fue motivo de una permanente tensión entre Enrique Medina, que llegó a realizar él solo funciones de director, regente y capellán, y el director José María Pinto.

La postura cerrada y poco comunicativa mantenida por Medina, hizo saltar el esquema disciplinar en que se basaba el Colegio, con la consiguiente repercusión en el clima de comunicación con los colegiales.

Con este trabajo pretendemos aportar nuestra contribución al estudio del pluralismo ideológico en las instituciones docentes canarias y su influencia en la realidad educativa.



POLITICA Y EDUCACION

SU VINCULACION MANIFIESTA EN LA VIDA DE UNA ESCUELA NORMAL

JUANA NOGUERA ARROM

Las Escuelas Normales han sido objeto de análisis, de lecturas diversas, pero es un hecho reconocido que dichas Instituciones han sido, desde su fundación en el S. XIX, los únicos centros educativos, además de la escuela primaria por supuesto, orientados a la educación popular. Los Institutos de Enseñanza Media tenían sus miras puestas en la Universidad, dirigida a la elite social.

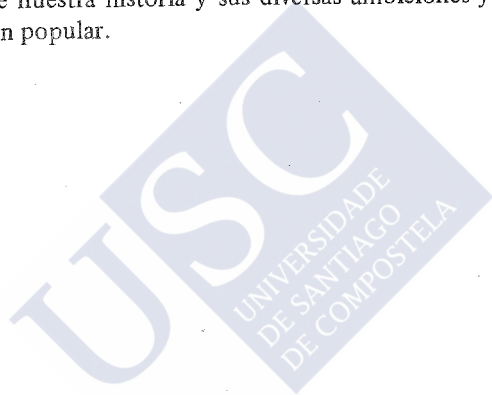
Esta vinculación a la base popular explica claramente su accidentada historia que evidentemente tenía que sufrir una Institución dirigida a la promoción popular en un siglo con unos vaivenes políticos tan grandes y en el que perduraba un status social mantenedor de una fuerte separación y discriminación social.

En esta comunicación pretendemos describir concretamente cómo esta vinculación entre Política y Educación, mejor dicho, entre libertad política y atención a las Escuelas Normales, se manifiesta en la vida de una Escuela Normal, la de Tarragona, y sobre todo en los momentos más débiles, de su historia, aquellos en que se cerró.

Los diferentes apartados de la comunicación expresan este paralelismo que, presentado de forma esquemática, es el siguiente:

- 1-1 1.843: 1ª época fundacional- Ideal Ilustrado. Gran labor de la Escuela con el apoyo de las autoridades.
- 1-2 Crisis del liberalismo-Cierre de la E.N. en 1849
- 2- Ley Moyano de 1857 que cristalizaba el sistema liberal en educación - Reapertura de la Escuela Normal de Maestros en 1859 e inauguración de la E. N. de Maestras en 1862.
Importante labor pedagógica del Centro a través de su Director D. Carlos Yeves Lario formulador del *sistema cíclico* y propulsor de la concentración didáctica.
- 3- Acontecimientos de 1868: -Junio de 1868: Ley Orovio - Cierre de todas las Escuelas Normales, y con ello la de Tarragona, e incorporación de sus estudios a los Institutos de Enseñanza Media. - Septiembre de 1868: Fín del antiguo Régimen y promulgación de la 1ª República - Reapertura de las Escuelas Normales, y también la de Tarragona.
- 4- Expansión de los ideales renovadores de la Institución Libre de Enseñanza. Su vivencia en Tarragona a través del Profesor de su Escuela Normal: D. Alejandro de Tudela, sistematizador de las "Excursiones Pedagógicas".

- 5- 1902: Incorporación de las Escuelas Normales a los Institutos generales y Técnicos olvidando el carácter específico de las Escuelas Normales. - Cierre de la E.N. de T.
- 6- 1913: Medidas liberalizadoras en el orden autonómico - Reapertura de la E.N. de T. - Intensa dinámica política en el Parlamento y en la E.N. de T. La pervivencia de un plan de Estudios, (1914), insuficiente ante la realidad social, motivó el que los esfuerzos y la alta categoría profesional de muchos de sus Profesores (entre los cuales cabe destacar a Margarita Comas) no lograron superar las deficiencias del sistema.
- 7- 1931: Con el Plan de Estudios Profesional; 1940 regresando a un plan parecido al de 1914; 1950 exigiendo un Bachillerato elemental a los aspirantes a Magisterio; en 1967 el Bachillerato Superior; y el actual plan de Estudios Universitarios de 1971, marcan exactamente en su cronología los recientes momentos de nuestra historia y sus diversas ambiciones y posibilidades cara a la educación popular.



LA PRIMERA ESCUELA NORMAL DE MAESTRAS DE VITORIA

ROSA OTEIZA ALDASORO

La Escuela Normal de Maestras de Vitoria se crea en Octubre de 1856, por iniciativa de la Comisión Superior de Instrucción Primaria y con el apoyo de la Diputación y Ayuntamiento.

Estando prácticamente cubiertas las necesidades de Enseñanza Primaria en la Provincia y habiéndose creado en 1847 la Escuela Normal de Maestros, se plantea la necesidad de un Centro de formación de Maestras.

Cuando se iniciaron los trámites para la instalación de la Normal de Maestros en 1841, Vitoria era una ciudad militarmente ocupada y era muy difícil encontrar un local disponible. Pero sobre todo, la situación de guerra civil que vive la provincia unida a la abolición y posterior recorte de los Fueros, son las razones fundamentales por las que se demora su inauguración hasta 1847.

Sin embargo, el período de tranquilidad que se sucede en los años posteriores a la guerra, así como las buenas relaciones que la Provincia sostiene con el gobierno de Madrid, proporcionan el marco adecuado para que las gestiones en favor de la creación de la Normal de Maestras se realicen con rapidez.

Es un punto muy importante la actitud de las autoridades locales a la hora de tramitar cualquier decisión en materia educativa.

Hemos de recordar que las disposiciones ministeriales sólo encuentran su cauce cuando existe una respuesta positiva por parte de las administraciones de las provincias y su papel es todavía más decisivo, cuando como en el caso de los centros de formación de Maestras, la legislación apenas insinúa tímidamente su creación.

Queda ampliamente demostrada, por las estadísticas e informes que se conocen, la sensibilidad que ambas corporaciones manifiestan en todo momento ante los problemas educativos. Por ello, es fácil comprender, que no existiendo razones para su demora, los trámites duraran únicamente unos meses y se inaugurara el mismo año en que se solicitó su instalación.

Es la Diputación junto con el Ayuntamiento y con el visto bueno de la C.S.I.P., quienes deberán resolver los temas relacionados con el local, selección del profesorado, así como la financiación y reglamento.

Desde su fundación hasta 1862, se rige por un Reglamento provisional elaborado por la C.S.I.P., siguiendo en la mayoría de sus artículos las directrices y organización de la E.N. de Maestros, aunque con las debidas modificaciones que exigían las diferencias propias del sexo.

La ausencia de directrices claras y específicas de una formación de Maestras, unida a la rapidez con que se plantea la creación de la futura Escuela, son algunas de las razones que justifican la ausencia de un Plan elaborado y preciso que dé respuesta a las verdaderas exigencias de una educación femenina.

Puede decirse que la E.N. de Maestras empieza funcionando como un centro subsidiario de la de Maestros, con un profesorado que recibe una gratificación por impartir también clases en la de Maestras, y con un plan de estudios, en líneas generales, muy semejante al de la Normal masculina. Sin embargo, a pesar de su aparente provisionalidad, el Reglamento contiene artículos de indudable interés, donde se refleja una vez más el celo con que la Provincia responde ante los temas educativos.



ASPECTOS IDEOLOGICOS EN LA FORMACION DE MAESTROS DEL SIGLO XIX

LEONCIO VEGA GIL

Nuestro acercamiento metodológico al estudio de la influencia ideológica en la formación y conformación de los futuros profesionales de la docencia parte de la suposición o hipótesis de que las Escuelas Normales no son compartimentos estancos al margen del sistema social, sino que vehiculan los valores y pensamiento ideológico dominantes en dicha formación social. El seguimiento de este eje cardinal lo pondremos en práctica a través del análisis del contenido de los ejercicios de reválida, en el apartado de Pedagogía, que los alumnos de dichos centros formativos realizan para la obtención del título de maestros de instrucción primaria (elemental o superior) así como de profesores normales.

Generalmente el maestro viene descrito y calificado a través de una serie de adjetivos referidos directamente a su *personalidad*, "amor a los niños", "paciencia", "bondad", etc. . . Otros dirigidos a su *dimensión social*, "familiaridad con todos", "limpio y aseado", "cultivar su voluntad para hacer el bien y evitar el mal", . . . Una tercera categoría de términos léxicos puede agruparse en torno a su *comportamiento en el ejercicio docente*, "instruido", "ilustrado", "segundo padre", . . .

Estas cualidades engarzan dialécticamente con las funciones asignadas al maestro. Se hablará de "importante ministerio" (1865), "llevándoles al camino de la virtud" (1890). Sin embargo, no siempre se le asigna esta misión de *liberador espiritual*, ya que en 1873 su objetivo será preparar a la juventud para los ulteriores destinos que debe realizar en la sociedad, poniendo el acento en la practicidad social del saber y no tanto en la actividad mesiánica.

Por tanto, se describe un maestro idealizado, convertido en intermediario entre Dios y el niño, imbuido de autoridad, saber y por contraposición el niño ignorante, sumiso, obediente. Por si fuera poco, la escuela se convierte en un segundo hogar y el maestro en una proyección del padre.

Respecto a las concepciones socio-políticas transmitidas en la formación de maestros es preciso puntualizar que ésta no se hace eco de valoraciones políticas del régimen social decimonónico generalmente.

Las Escuelas Normales en el siglo XIX se constituyen en instrumentos al servicio ideológico de grupos sociales de presión, que alcanzan cotas hegemónicas y de control preponderantes en todos los niveles del sistema educativo, aferrados a interpretaciones concretas de los arts. 11 y 12 de la Constitución de 1876. Por consiguiente la formación de maestros vehicula el pensamiento ideológico-religioso de la Iglesia católica española.

Esto nos conduce a detectar cierta ambigüedad y contradicción entre el sistema educativo (representado ahora por las Escuelas Normales) y el sistema social al que vehicula, pues las formaciones ideológicas inherentes al liberalismo español no impactan en los contenidos de la formación de maestros y sin embargo sí lo harán las concepciones ideológico-religiosas de la Iglesia española, reflejo de la impotencia y sumisión de la burguesía liberal en materia educativa.



INTRODUCCION A LAS BASES IDEOLOGICAS DE LA EDUCACION ESPAÑOLA MODERNA: 2ª MITAD DEL SIGLO XVIII

JAVIER VERGARA

La segunda mitad del siglo XVIII español es una época donde, de manera explícita y concreta, empieza a cuestionarse, por parte de la intelectualidad española, la validez de las ideas y de los métodos de formación. Dicha intelectualidad es una masa pequeña de ilustrados, de formación diversa, heterogénea y contradictoria, que empieza a tomar conciencia de una decadencia española, bastante profunda, y que sume a España en un estado de postración frente a la cultura europea. Frente a esta masa de ilustrados existe otra, a su vez pequeña, pero que se opone a las ideas de los intelectuales ilustrados y recibe el nombre de tradicionales. En medio de ambas está la gran masa española que vive al margen de los problemas que plantean ambas posturas. En el fondo de la controversia de las dos posturas se está debatiendo un nuevo modelo de sociedad y por ende un nuevo ideal de formación. En las reticencias a la implantación del nuevo orden de cosas cabe destacar cuatro factores. El primero hace referencia a la peculiaridad de la ilustración española que, a diferencia de otros países europeos, cuya ilustración empezó dos siglos antes, la ilustración española se enfrentaba con una cultura, hasta cierto punto monolítica, que se había comenzado a gestar a sí misma desde el siglo XIII. En segundo lugar, hay que destacar las reticencias al cambio de sectores del clero que veían en las nuevas ideas peligros heréticos y de secularización. En tercer lugar, hay que considerar la falta de tacto didáctico de muchos ilustrados, que más que intelectuales fueron hombres apasionados y faltos de ponderación que presentaron la cultura española como un "océano de ignorancia" con el correspondiente olvido de la tradición española. En cuarto lugar, hay que destacar la postura del sector tradicional que en líneas generales fue bastante reaccionaria, cerrada y radical porque quería evitar los peligros a la religión, al orden estamental y a la tradición en general, desterrando para ello todo aquello que fuese novedoso y extranjero, sin formular consideraciones previas al respecto. Estos cuatro hechos actuaron de factores concomitantes para que se diese una situación de cambio y de aceptación de las nuevas ideas y en ocasiones problemática, ya que como planteó Jovellanos, llevó a dos posturas divergentes e irreconciliables.

A pesar de estas dificultades, las reformas de Carlos III, el tesón de los sectores ilustrados, la ayuda de las Sociedades Económicas y la necesidad de superar la deca-

dencia fueron agentes válidos para que la sociedad y la cultura española empezase a cambiar; cambio que comenzó especialmente en el campo universitario. La aceptación incipiente de este cambio condujo a la gestación de un nuevo modelo de sociedad y por ende a un nuevo modelo de formación humana. En los planteamientos de la nueva sociedad cabe destacar una moral economicista, hasta cierto punto utilitarista y sobre todo filantrópica. La nueva sociedad está en función del progreso y de la felicidad del Estado, aunque sigue siendo una moral no vaciada de contenido religioso ni de aspectos tradicionales. Para la consecución de este modelo de sociedad está la educación-instrucción, que se considera como la panacea resolutive de todos los males que aquejan a la sociedad. Las bases sobre las que se asienta esta educación son una mezcla de tradición, pragmatismo y filantropía; en cuanto a su método debe ser experimental y realista; y en cuanto a su finalidad debe ser el progreso, la utilidad pública y la felicidad del individuo y del Estado. En estas ideas empiezan a gestarse ya temas que van a ser claves en la educación decimonónica y contemporánea: el universalismo educativo, la constitucionalización de la educación, la secularización, el método intuitivo, el poder de la educación, etc. El sesgo producido por la Revolución Francesa y la Guerra de la Independencia hicieron que estos hechos se planteasen con cierta singularidad en la primera mitad del siglo XIX.

LA EDUCACION EN EL SEXENIO (1868-1874). LIBERTADES FORMALES Y LIBERTADES REALES

ANTONIO VIÑAO FRAGO

El sexenio (1868-1874) constituye, en la historia educativa española, el único periodo en el que, desde el poder político, pretende llevarse a la práctica la libertad de enseñanza en su versión liberal más pura. La confrontación de la teoría con su concreción legal y la realidad político-educativa, plantea cuestiones sugestivas sobre la interacción entre teoría y práctica y el ejercicio real de la libertad de enseñanza.

En cuanto a la interacción teoría-práctica, para muchos liberales hay un antes y un después del sexenio. Nada volvería a ser como antes. Ya no fue posible sentarse a la mesa y escribir sobre los efectos automáticamente beneficiosos del "laissez-faire" en la enseñanza. La realidad forzó a muchos de sus defensores a modificar a regañadientes la teoría, aunque otros prefirieran aferrarse a ella, reforzándola, alegando que ni siquiera en el sexenio se había aplicado la libertad de enseñanza a ultranza, o que el periodo había sido demasiado corto para conocer sus beneficiosos efectos.

De hecho, la legislación del sexenio es un claro ejemplo de corrección y rectificación, en especial en su último año (1874), de unos postulados iniciales que no produjeron los efectos esperados. O que, junto a ellos, no precavieron y evitaron los abusos o usos, considerados incorrectos, de la libertad de enseñanza.

La libertad, descentralización y autonomía en el ámbito aquí estudiado (se excluye el uso de esa libertad por personas u organizaciones no públicas) muestra cómo, en algunos casos, las élites locales al crear Universidades e Institutos libres, buscaron la satisfacción de sus más inmediatas y particulares necesidades, olvidando las de los demás grupos sociales. En algunas localidades rurales esta libertad y autonomía permitió que aflorara un rechazo, que permanecía latente, de una escuela extraña y costosa. La actuación estatal, por su parte, ofrece luces y sombras. Fracásó allí donde más se necesitaba, en el impulso de la construcción de escuelas y escolarización, en la difusión de la educación popular, y ofreció una faceta positiva en una actividad (las bibliotecas populares) que no implicaba casi gasto alguno. Un juicio de conjunto, sin embargo, debe atender, también, a aquellos ayuntamientos y diputaciones que respondieron de forma positiva a la libertad y responsabilidades que suponía el nuevo sistema. Resulta imposible, por falta de estudios monográficos, ofrecer una imagen global de esta respuesta positiva. Los mismos documentos o testimonios de la época se mostraron más atentos a recoger las disfunciones y abusos, al fin y al cabo más llamativos, que los usos adecuados y normales de la libertad de

enseñanza. Ello no debe hacer olvidar en todo caso, la obcecación de quienes, desde posiciones abstractas, no previeron los usos negativos o no esperados, ni supieron reaccionar ante ellos, por no rectificar sus teorías y reconocer sus errores de partida.



PONENCIA 6

EDUCACION Y PLURALISMO IDEOLOGICO EN LA SOCIEDAD ACTUAL

JOSE ORTEGA ESTEBAN

PREFACIO

No sin “temor y temblor” accedo a reflexionar sobre un tema tan complejo en el que debo relacionar los conceptos y realidades de *ideología* y *educación*, “limitados”, por si fuera poco, al contexto temporal de la *sociedad actual*.

Los temas sugeridos para las ponencias de esta segunda sección del Congreso, en cierta medida, concretan el marco de mis deliberaciones. En el que me antecede se estudia históricamente el problema y los que me siguen se circunscriben al “discurso pedagógico” y a la “práctica educativa”. El que me precede me saca de un ámbito en el que por oficio debería encontrarme más cómodo y los que me suceden me impiden las inferencias a la pedagogía teórica y práctica, todos ellos motivos de primera e inmediata referencia estimulante. Las indicaciones del profesor Escolano en el trabajo marco de esta sección (1), por sugerentes, han aumentado más que aquietado mi “temblor”. Heme aquí, pues, descarnadamente frente a la reflexión y análisis del desconcierto e incertidumbre ideológico actual en relación con la educación.

No sé, si el marco entre idílico y convulso en que esto escribo servirá para iluminar los siguientes escauceos mentales. Sea de ellos lo que fuere, mis reflexiones se van a vehicular en los siguientes apartados:

1. Unas insoslayables referencias al concepto de ideología.
2. Un análisis de la situación actual sobre el tema.
3. Unas reflexiones parahistóricas en busca de inspiración; el tema se lo merece.
4. Unas propuestas de salida.

1. Reflexiones introductorias en torno al concepto de ideología.

La verdad es el todo, decía Hegel, o el todo es la verdad, que es lo mismo; mas, tanto el todo como la verdad total no pertenecen a los humanos, son el reino de la divinidad, de la idea como totalidad. Para los hombres el todo viene a ser lo mismo que la nada. Frente a la luz total el hombre se ciega. El terreno del hombre es el de la limitación, de la parcialidad, de las sombras. Nos vemos arrumbados a ver *per speculum et in enigmate* o por variaciones de estas, como son la reflexión y la ciencia

en sus diversos grados y tipificaciones. Este terreno de sombras, de incertidumbres, de arenas movedizas, es el terreno propio y firme del hombre, es todo lo que tenemos para caminar. Sólo algunos prometeos de las ideas y del poder, crédula o intencionadamente, han pretendido ser dioses y arrebatar el fuego luminoso de la divinidad para desgracia y quebraderos del resto de los hombres. Parece bastante claro que, con la asunción por parte del hombre de sus limitaciones, ganaríamos en conocimiento y convivencia.

Gran parte de la historia humana del pensamiento, de la cultura y de la ciencia, nace del deseo permanente del hombre por salir de las sombras. Este deseo está radicado en su misma naturaleza antropológica (2). Si sólo hubiera habido un hombre sucesivo sobre la Tierra, esta tensión prometeica hubiera sido sólo cognitiva o, si acaso, de dominio de y sobre la Naturaleza, mas, al acontecer la multitud progresiva y compleja de los hombres, nació la necesidad de organizar la convivencia y con ello el afán de poder, dominio y conquista. Si sólo hubiera habido un hombre sucesivo sobre el Planeta, no habría habido necesidad de acumulación de bienes y riquezas, de capital, no habría sido pertinente la economía, ni ocurrido el deseo de poder y dominio económico. Es el momento primigenio en que la tensión prometeica se hace bipolar y entrecruzada, surgiendo el centauro de dos cabezas de la *ideología*: ideas-pensamientos-conocimientos-cultura-ciencia. . . dominio ideológico-cultural-científico-social-económico-político-poder político-conquista-poder económico. . .

De la ampulosidad de las anteriores palabras, nadie debe deducir necesariamente un finalismo trascendental o escatológico en la Historia. Pues, al margen de que esto pueda ser entendido como una simple metáfora, también pudiera entenderse como un proceso immanente y entrópico.

Esos serían los ingredientes básicos de toda ideología, aunque cada uno de ellos gocen de una relativa autonomía y dinamismo, aunque en la formulación de la ideología los componentes simbólicos, conceptuales o *eidéticos* asuman el peso instrumental de la exposición o, por decirlo de otro modo, sean los responsables de vehicular el contenido de una determinada ideología (3).

A mi entender, las ideologías no surgen con la sociedad estrictamente política, con la sociedad burguesa o el capitalismo, sino que se han dado en todo tipo de formaciones sociales, aun en las más primitivas (4), aunque haya encontrado en la Ilustración, en el pensamiento burgués y más tarde en el marxismo su formulación más acotada e incluso su realización social más palmaria. El hombre y sus creaciones son ideológicas y no puede ser por menos. Desde que el hombre es tal y vive en sociedad su tensión por salir de las sombras y su deseo de dominio están entrecruzados. Desde Marx, Engels y el marxismo clásico, el concepto de ideología se hizo más restrictivo en su significación y extensión histórica. Ideología, en primer lugar, significaba una forma idealística y dogmática de conciencia social (Marx). Engels, interpretando a Marx, nos habla de deformaciones de la conciencia. Lenin, Schaff, Althusser, Harnecker, etc., nos hablan de falsa conciencia, de representaciones llenas de elementos imaginarios, socialmente orientadas e intencionadas, que podrían ser más o menos científicas o no serlo (el marxismo clásico se arrogaba la responsabilidad de

esta cientificidad, se erigía en santuario de la ciencia). Con Mannheim y su concepto general de ideología la perspectiva se amplía constituyendo las ideologías unidas estructurales categoriales distorsionadas de las que todo individuo participa por el hecho de pertenecer a una determinada época o grupo social o cultural, o dicho de otra forma, una *Weltanschauung* determinada por una situación social, un pensamiento socialmente condicionado (5). Con ello el concepto de ideología pierde parcialmente su sentido peyorativo, haciendo posible que cualquier construcción simbólica sea susceptible de ideologización, incluso el marxismo. Esto enfadó a muchos que tacharon al concepto mannheimiano de ideología de relativista y pesimista. Hoy día desde el marxismo crítico se admite esta globalización, sociologización y neutralización del concepto de ideología (Gabel, Gouldner, Althusser. . . etc.), tratando de salvar el relativismo y pesimismo mannheimiano a través de diversas formas de validación, autenticación y de control racional de las ideologías (6). Mas, personalmente, creo que se debía avanzar un poco más en la sociologización del concepto de ideología. El concepto mannheimiano y el marxismo crítico todavía persiste en una connotación peyorativa que no logra zafarse de sus orígenes. Se habla de estructuras distorsionadas y condicionadas como si pudiéramos imaginar alguna otra construcción mental humana que no lo fuera en mayor o en menor grado, por ejemplo: la ciencia. No creo que el origen sociológico de una teoría o de una ideología pueda implicar su invalidez (7). En este sentido, el criterio de validación y control racional de las ideologías me parece especialmente fecundo en la orientación que intento dar. Pero volveremos a esto más adelante.

En cualquier caso, se puede decir que las ideologías son contingentes y funcionales, lo que no quiere decir que sean meras elucubraciones nacidas de la pura subjetividad (8). Deben llevar en sí cierta racionalidad (9), tendiendo a explicar totalizadamente o toda la realidad social de la que surgen y a la que se dirigen o parte de ella. De igual modo pretenden organizar y dirigir la praxis humana. Son por tanto un conjunto de pensamientos o ideas en algún sentido totalizadoras y prácticas (10) en cuya génesis y formación tiene mucho que ver la realidad existente del medio en que surgen y se desarrollan (11).

En esta misma línea y sin poder extenderme en explicaciones que nos llevarían mucho espacio, pienso que las distinciones entre ideología y ciencia, entre ideología y filosofía (sistema), son más bien de acento, de intención, de matiz, accidentales no esenciales o cualitativas. En el mejor de los casos, son distinciones clarificadoras y didácticas, que no responden a la realidad mixta y entrecruzada de todo pensamiento humano. Aun suponiendo una intencionalidad puramente eurística y explicativa de la ciencia, por ejemplo, ésta queda pronto integrada en la unidad dominadora de la administración científica y a su vez en la más amplia del poder político. Lo que no impedirá admitir un cierto grado de autonomía de la ciencia, de la filosofía y hasta de sus instituciones que, asimismo, tienen condicionamientos internos no puramente eurísticos. Es evidente, no obstante, que hay grados de "ideologización" del conocimiento y de la ciencia e incluso de cienticismo en las ideologías políticas. Lo que encuentro en exceso voluntarista es pretender alcanzable,

como parece pensar Bunge, el diseño de ideologías científicas “fundadas en el estudio científico de la realidad social” (12), a no ser que la ciencia caiga en la arrogancia de constituirse en *santuario* (13) sustentador de toda verdad, como también pretendiera el marxismo clásico. Esta pretensión, a mi entender, sería tan peligrosa como la de cualquier otra ideología pura. Esto aparece claro sobre todo en lo que se refiere a las llamadas ciencias sociales, entre las que se encuentra la pedagogía (14). En resumidas cuentas el deseo de conocimiento lleva implícito el de dominación y si profundizamos lo mismo ocurre al contrario. Similares consideraciones habría que hacer en relación con la filosofía en la que personalmente no logro ver las virtualidades que encuentra en ella, por ejemplo, Catalfamo (15), contraponiéndola al marxismo y al positivismo científico y erigiéndola como fundamentadora imprescindible de la pedagogía. ¿Por qué la filosofía y no la ciencia o cualquier otro conocimiento o pensamiento ideológico?. A mi entender, ni lo uno ni lo otro, sino cualquiera de ellos o todos en una línea de convención o convergencia. La calidad de la construcción eidética y su validez como fundamentación de una pedagogía, por ejemplo, devendrá no tanto de su pertenencia o génesis a un campo de disciplina determinado cuanto de sus propiedades internas, eurísticas y práxicas. De cualquier modo, deben ser mantenidas las distinciones entre ideología, ciencia y filosofía (etc.) ya que lo accidental que la especifica sigue teniendo poder eurístico y discursivo, pero sin olvidar las implicaciones, saturaciones y entrecruzamientos entre ellas. Cada vez se ve más claro que el analiticismo puede conllevar un peligro no menor que el idealismo. Con lo dicho, no afirmamos que la ideología sea lo universal que incluya en sí todos los tipos de conocimiento o acción. No todo es ideología, más bien todos los tipos de conocimiento están teñidos de ideología e incluso en cualquier ideología existen componentes más o menos científicos o de racionalidad.

Pienso que de una forma descriptiva se podría definir una ideología como una construcción mental, conjunto o sistema de ideas o de símbolos que, originados en una determinada realidad social, tienden a explicar, organizar y justificar una dominación social.

La presente definición pretende, como ya queda dicho, desmitificar el concepto de ideología, haciéndolo sociológico, historiológico y contingente. Y es que todas las ideologías son relativas, contingentes, reversibles, cambiables, mejorables, sustituibles, falsables (Popper) como las teorías científicas y como los paradigmas científicos (Kuhn) y como ellas deberían ser legitimadas y validadas por diversos criterios positivos y progresivos; por su aquiescencia y aceptabilidad, por su capacidad de explicación, de racionalidad y coherencia interna, por sus posibilidades explicativas y de eficacia social en la línea de la libertad y de la justicia, por su adogmatismo. . . Sería interesante en este sentido proyectar los análisis de legitimación y validación de la teoría de la ciencia al campo de las ideologías (16). Si las ideologías se legitimaran y validaran y no se impusieran por y desde el poder, como es el caso de las todavía dominadoras ideologías de los dos grandes bloques políticos, se alcanzaría un mayor dinamismo y progreso social y mayores cotas de convivencia. El endiosamiento y “santuarización” de las ideologías a lo único que conduce es a

la esclerosis social, al dogmatismo, al autoritarismo, a la opresión, a las guerras y quizás al apocalipsis. De un vez por todas hay que ir perdiendo la manía neurotizoides en la necesidad, muchas veces catatónica, de poseer seguridades ideológicas. Nada en lo humano puede dar para tanto. La historia tambaleante y sucesiva del pensamiento, de las ideologías, de la filosofía y de la ciencia nos lo confirma.

¿Qué papel juega la pedagogía y la educación en este aquellarre de ideologías? Pues, sencillamente, un papel de peón de brega, provincia, región, vagón de cola, *ancilla ideologiae*, un *Gastarbeiter* consentido y utilizado, un pariente pobre. Los pedagogos en Roma y en Grecia siempre eran los esclavos. No creo que las cosas hayan cambiado mucho. Pero, a esta cuestión, volveremos más adelante.

2. Educación y pluralismo ideológico en la sociedad actual: una situación de inflación e/o incertidumbre ideológicas.

Comienza a ser sospechoso por reiterado y coincidente, desde posiciones de todo signo, el diagnóstico de la situación ideológica y social actual como un estado de incertidumbre, de pesimismo, desánimo, relativismo, escepticismo, *Kulturpessimismus*, caos, desintegración, apoliticismo. ... una especie de "industria del vacío" que ya denunciara en Francia Castoriadis a propósito del *Testamento de Dios* de B. H. Lévy (17) y a la que no estoy muy seguro de no estar contribuyendo con estas reflexiones. Este diagnóstico va cobrando tal énfasis que parece querer constituirse en una contrucción ideológica y hasta en un nuevo humanismo. En el cuadro de este síndrome del vacío, podríamos detectar *grosso modo* 3 instancias que han acontecido más o menos sucesivamente:

1. La declaración del declive o crepúsculo de las ideologías.
2. La aparición de un nuevo irracionalismo o "romanticismo".
3. La actual declaración enfática de la incertidumbre y del vacío ideológico.

Todo ello jalonado y acompasado por acontecimientos sociales y políticos que van desde la última Guerra Mundial, las purgas estalinistas (1948-1936), las invasiones de Hungría (1956), Checoslovaquia (1968), el Mayo Francés, el fracaso de la Revolución Cultural China, la Guerra de Vietnam, Polonia, Afganistán, la crisis del petróleo. ... Fundamentalmente la crisis ideológica ha sido una crisis del marxismo. El declive ideológico ha sido el declive del marxismo y de la izquierda ideológica. Muerto, o mortecino al menos, el marxismo, no parece encontrarse una ideología notable de recambio o alternativa. Por si fuera poco se evidencia una clara convergencia, con frecuencia identidad, ideológica, política y social entre las sociedades altamente organizadas, sean capitalistas o socialistas (18). "Estructuras idénticas condicionan regímenes opuestos" (19).

"No hace mucho tiempo —una docena de años— (nos dice Chatelet), existía el placer de proclamar, desde la Casa Blanca a la Plaza Roja, pasando por sus relevos europeos y "tercer mundistas", la muerte de las ideologías: en nombre de la ciencia, del positivismo lógico y experimental en las orillas "sistémicas" del Atlántico, o del

socialismo científico enseñado al Este por el viejo continente. Ahora bien, nunca las ideologías han sido tan activas. . ." (20). Hoy ya nadie se atreve a enarbolar el positivismo o el socialismo científico, se habla de vacío e incertidumbre. Los resultados son los mismos. Hoy se da profusión, difusión, multiplicación de ideologías menores, renacimiento y remozamiento de ideologías ya periclitadas. Hay, a mi entender, una inflación de ideologías, posiblemente intencionada o por lo menos eficaz para enmascarar la predominancia impuesta y real de las dos grandes ideologías que, muertas intelectualmente, no quieren soltar su poder sobre el mundo. En este objetivo de perpetuación factica parecen estar amistosamente de acuerdo ambos bloques ideológicos y políticos. Hoy, por ejemplo, están resultando claramente útiles, para los poderes clásicos constituidos, las llamadas "ideologías de la paz y de la guerra" que juegan diabólicamente con el miedo al apocalipsis. En este negocio juega mucho aquello de "divide y vencerás" o aquello otro de "échales carnaza para que se entretengan". En esta línea, no deja de ser aguda la observación de Escolano cuando dice que el planteamiento de este problema en este Congreso "puede tener también una raíz ideológica, como la tenía su anterior omisión" (21). En cualquier caso, quede aquí planteada nuestra duda de la existencia actual de un pluralismo ideológico aceptado, radical, antropológico y democráticamente asumido y actuante en nuestra sociedad actual y en el campo educativo. Lo que nos parece más claro es que se da una profusión más o menos consciente e intencionada de ideologías ante la inercia, declive, desgaste y esclerosis de las ideologías que todavía ostentan su dominio real sobre gran parte del planeta: capitalismo y comunismo (22).

La declaración del declive, crepúsculo, muerte, superación (23), de las ideologías, hecha desde los santuarios de la ciencia positivista o materialista histórica, defendía una asepsia ideológica, que, como se ha visto con frecuencia (24), estaba claramente ideologizada en el sentido negativo del término. Fué y sigue siendo el terreno abonado de los hombres de la tecnocracia o tecnoestructura. Frente a la declaración de pluralismo debemos estar vigilantes.

Perduran o duran, más que viven, las dos grandes ideologías del pasado reciente, liberalismo y marxismo, divididas en múltiples subideologías que suponen más que una progresión o enriquecimiento, un desgaste o excreción de las anteriores. Estas se mantienen apuntaladas, además de por intereses de dominación política y económica, por el miedo a lo desconocido y al cambio, eleatismo ideológico, (25). Esta situación que impregna todo el tejido social, no sólo en nuestro país, sino en toda la sociedad occidental y en todos los planos, también en el pedagógico, conlleva una gran dosis de ansiedad, de modorra y hastío social del que, en principio, poco bueno se puede esperar. Si a esto añadimos la ya añosa crisis económica, paro (26) y sus consecuencias, también en el plano educativo, el panorama se hace sombrío. Este tedio social e individual podría denominarse relativismo o escepticismo ideológico a nivel social que no supone la muerte ni el pluralismo de las ideologías, sino más bien una individualización personalista y una superficialización inflacionista de las ideologías. "Cuando las ideas se expanden sin resistencia, ocupan el terreno superficialmente" (27).

En cuanto a la segunda instancia que hemos indicado: aparición de un nuevo irracionalismo y "romanticismo" (incluso se ha hablado de "medievalismo"), podemos decir que incluye en su seno una multitud de orientaciones y corrientes: el intento de revitalización del marxismo con las aportaciones del existencialismo y del freudismo, la vuelta a Rousseau de los nuevos libertarios, la misma pedagogía libertaria y naturalista, la vuelta a Nietzsche, la nueva valoración del sentimiento, la vuelta a la filosofía de los valores, la surgencia de neoidealismos y neopersonalismos, los nuevos nacionalismos, el retorno a lo religioso, etc. Se desvanece el optimismo por la ciencia en la medida que se observa que la expansión tecnológica se aproxima a los límites ecológicos y que las realizaciones de la ciencia amenazan con riesgos de catástrofes planetarias (28). Ni siquiera el fuerte movimiento epistemológico, que yo entiendo como el último esfuerzo por salvar el positivismo científico del naufragio, pudo salvar al cienticismo; incluso, se puede decir, que acentuó su caída al analizar y descubrir los límites de la propia ciencia. Surge la "angustia epistemológica" y la decepción. Mas esta decepción frente a la ciencia no nacen, a mi entender, de la relatividad de sus considerables e innegables aportaciones, sino del hecho de haberse descubierto que sus datos y su aplicación a la vida social conducían a nuevos y más profundos problemas humanos. Se tiene la impresión de que más que una solución de problemas deviene una transposición o traslado de los mismo a otras dimensiones más hondas y costosas. Se duda de que hayamos progresado en calidad moral y vital frente a nuestros antepasados que carecieron de la ciencia. La eclosión de las ciencias sociales, entre las que rezagada y mimética se encuentra la pedagogía, creció en la voluntad y necesidad de resolver esos problemas cualitativos, calcando modelos cientistas. La crítica epistemológica cayó sobre ellas y la decepción devino más evidente. Sólo la historia, que quedaba en entredicho como ciencia, parecía salvarse de la caída, mas retornando al relato. Era la nueva retórica del momento. La filosofía y las construcciones ideológicas quedaban desplazadas o camufladas en las llamadas ciencias sociales. Sólo los llamados "nuevos filósofos" (Jankélévitch, Lévinas, Lévy, Ricoeur, Savater. . .) lanzan algunas algaradas más críticas que constructivas. Se inspiran en Lacan, Foucault, atacan a Marx y a Descartes, al positivismo y a toda forma de Estado, vuelven a lo irracional, al lirismo, al nacionalismo, lanzan un nuevo "romanticismo" y echan leña a la crisis nihilista.

En cuanto a la tercera instancia que hemos formulado: la declaración enfática de la incertidumbre (29), podemos decir que es como la conclusión de las dos instancias anteriores. Muertos intelectualmente e ideológicamente el marxismo y el positivismo (?), no convenciendo la vuelta a los "romanticismos" y neoidealismos, sólo queda el vacío. Se ha generalizado la sensación de estar perdidos en la Historia y ha nacido la era de la sospecha (30), del salvarse quien pueda, del individualismo, del subjetivismo solipsista.

Frente a esta situación de vacío e incertidumbre y ante la necesidad imperiosa de una salida, va surgiendo progresivamente la esperanza y la búsqueda de una nueva *parusía*, de una nueva visión global del mundo, de una nueva ideología que nos ilumine en la explicación y en la praxis social. Esta pretensión voluntarista, nacida

en aquellos que en el pasado fueron educados y poseyeron unas creencias ideológicas estables, que laboraron en la creencia ilustrada del progreso, es contemplada con indiferencia e ironía desvaída por las nuevas generaciones de *narcisos* (Amando de Miguel) o *filisteos* (Lerena) (31) asignatarios generacionales de esa ansiada *Weltanschauung* que *van de* neorrománticos, de contra-cultos, de vivenciales, de infantes perpetuos, de hedonistas y estetas, con un solemne vacío en la cabeza. Por si esto no fuera suficiente, aunque desearan participar en las tareas sociales, carecen de ocasión o posibilidad. Son el producto acabado del modelo educativo y escolar que han proyectado las instancias ideológicas del positivismo y cienticismo de uno y otro lado, por una parte, y de las corrientes “neorrománticas” y libertarias aplicadas al campo educativo, por otra. Nadie debería asombrarse del producto. Quizás se podría pensar que no otra era la clase de joven que convenía a esta fase del capitalismo. Mas, lo que aquí me preocupaba era esa búsqueda y necesidad sentida de una nueva cosmovisión que nos ilumine y nos saque de esta incertidumbre. Es para echarse a temblar. Yo me pregunto, si es realmente tan necesaria hoy día una gran ideología y si lo es, para quién. Es evidente que los Estados y las estructuras que organizan y gobiernan precisan de una ideología con la que explicar y justificar su dominación. Parece también claro que los hombres que fueron educados y vivieron en la ambientación de unas estructuras ideológicas y sociales mas o menos estables sienten en general esa necesidad. Es una cuestión de hábito y exigencia psicológica. Las nuevas generaciones parecen no preocuparse ni precisar esa gran ideología. Pero las preguntas pueden ir incluso más lejos: ¿el hombre necesita una ideología para vivir y desarrollarse? O incluso: ¿la necesita la sociedad como estructura global?. Parece patente que todo hombre tiene unas ciertas ideas o principios, incluso una ideología más o menos formalizada y desarrollada con la que guiar su vida. Hasta se puede decir que la necesita para vivir como persona en una sociedad compleja como la nuestra. Mas, ¿se le debe dar ya construida o la debe encontrar él mismo?. La educación tendría el noble cometido de pertrechar al hombre para encontrarla.

Dejemos estas cuestiones para más tarde y supongamos que, en efecto, necesitamos una gran ideología al estilo del marxismo, del liberalismo o del idealismo. ¿Cuáles serían hoy en día esas nuevas clases emergentes a las que L. Goldman reserva la responsabilidad de dar con esa nueva y poderosa ideología? (32). Que estas clases emergentes sean esas masas que Amando de Miguel llama narcisos, pacifistas, ecologistas y libertarios más o menos organizados o formalizados, parece, el menos, dudoso. Y sin embargo tienen a su favor, además de “organizadores” (Gramsci-G. CARRASCO) importantes como son la defensa ecológica de la Naturaleza y la paz, el inevitable *cambio generacional*. El caso de los verdes (*die Grünen*) alemanes parece muy significativo. Han accedido al parlamento alemán y organizado un partido con un notable poder crítico y de convocatoria. Con todo, sus divisiones internas, su colaboración ya iniciada con la socialdemocracia, el fracaso electoral en otros países como Austria y el hecho de que el tema ecológico sea asumido por los clásicos partidos, incitan a pensar en posibilidad de un escaso futuro para estas formaciones ideológicas y sociales y es que la burguesía lo engulle todo, incluso la mitolo-

gía revolucionaria (33).

Así establecida la situación, vayamos a la Historia en busca de inspiración.

3. Reflexiones parahistóricas: dialécticos, analíticos y retóricos.

En parecidos desafueros y congojas a las nuestras, *mutatis mutandis*, se encontraba la Grecia de entresiglos (IV-III). La Guerra del Peloponeso había sumido a las *polis* griegas no sólo en la indigencia económica, sino, lo que es más grave, en la postulación social y política. El sistema y organización social y político de las *polis* parecía ya no servir. Estaban emergiendo, sin que los grandes hombres fueran muy conscientes (Sócrates, Platón, Aristóteles, Isócrates. . .) nuevas concepciones de relación y convivencia, una sociedad más abierta y universalista, una nueva *Weltanschauung* social e ideológica: los imperios. Esos grandes filósofos constataron la crisis y se propusieron contribuir a su solución, pero, a no ser Isócrates, ninguno intuyó el futuro; a pesar de que Aristóteles, por ejemplo, fuera maestro de Alejandro Magno. Haciendo un poco abstracción de la historia política y social y, por tanto de las ideologías, pero recordando sus mutuas implicaciones, podemos decir que las soluciones a esa profunda crisis de Grecia se buscaron por tres vías intelectuales fundamentales: la dialéctica platónica, la analítica aristotélica y la retórica isocrática. Estas tres calas intelectuales han impregnado el quehacer intelectual y científico del mundo occidental hasta nuestros días. Hasta ahora como entonces los ha habido dialécticos, analíticos y los ha habido retóricos. A mi entender, no se sabe si para bien o para mal, habrá cada vez más retóricos.

Con el Helenismo tanto la dialéctica platónica como la analítica aristotélica quedaron aparcadas y triunfó la retórica isocrática (34), que ya había sido abonada por esos grandes escépticos y relativistas que fueran los sofistas. Alejandría fue el centro de la erudición y la retórica. Allí se desarrolla el nuevo ideal de formación: la "*Enkyklios paideia*", una educación general enciclopédica y retórica, ecléctica, abierta, plural y universalista. El mundo romano fue eminentemente retórico, imitativo, y repetitivo, los modelos los encontró en Grecia. Su filosofía era la típica filosofía de la retórica: un eclecticismo, una filosofía intermedia, nada ambiciosa, con primado ético (Séneca, Marco Aurelio, Cicerón, Quintiliano). Claro es, también se dio algo de filosofía marginal vitalista y naturalista, los epicúreos, así como las comunidades cristianas. Los romanos confundían a epicúreos y cristianos y, al parecer, echaban a las fieras a unos y a otros sin distinción. La gran creación de Roma fue el Derecho que tiene una gran conexión con la retórica. El eclecticismo estoico fue una filosofía útil para la implementación del poder del imperio. Bizancio fue también fundamentalmente retórico. El alto medievo, dentro de su oscurantismo y mediocridad, se dividió entre el platonismo teológico, agustiniano, repetitivo y la retórica, pero fundamentalmente fue retórico. Con el bajo medievo, Santo Tomás y la escolástica, vuelve la analítica aplicada a la Teología, a la par de las nacientes voluntades naturales y científicas. Mas, la analítica escolástica se haría tan formalizada que más que una plataforma con la que y desde la que pensar se haría una cama in-

telectual en la que reposar, un modelo a aprender; con lo que la escolástica analítica se convirtió en un modelo retórico. Nadie podrá negar que el Renacimiento fue eminentemente retórico. Pero la vuelta de los humanistas a los modelos grecorromanos sirvió de preparación y plataforma intelectual con la que iniciar los planteamientos sociales e ideológicos de una nueva concepción del mundo. Después de la época renacentista todo fue diferente. Surgió un nuevo paradigma mental, social, ideológico y científico, que en nuestros días parece periclitarse. La Historia es como un paquidermo de lenta y ritmada digestión.

Siguiendo con la simplificación y reduccionismo de esta para-historia presentista, podemos decir que, con el ritmo lento inherente a toda transformación histórica, tras la profunda crítica al pasado y al presente que supuso la Reforma, con la reflexión racionalista sobre los métodos, que tuvo también inferencias pedagógicas (Comenio, Ratke) y las paralelas eclosiones sociales que supuso la era de las revoluciones, vuelven de su aparcamiento y “guadiana” los dos grandes modelos eurísticos: la analítica (Bacon, Locke, Hume, positivismo, la nueva ciencia. . .) y la dialéctica (Hegel, idealismo, Marx, materialismo dialéctico. . .). Todos habían aprendido en Descartes, Kant e incluso en Leibniz, que eran grandes sistemas intermedios. Mas, tanto la analítica como la dialéctica, aun conservando sus raíces y orientaciones básicas, se llenaron de nuevos contenidos, incluso, como ya ocurriera con Platón y Aristóteles, de métodos, por su propia potencia y desarrollo, se convirtieron en teorías generales de explicación o todavía más en construcciones ideológicas. La dialéctica era la más ambiciosa, buscaba abarcar la totalidad y el dinamismo interno del todo, la analítica, más modesta en principio, avanzaba por partes, aunque con frecuencia desde la parte ambicionada prometeicamente el todo. Ambas desde el método han pretendido constituirse en *sabidurías* (sophia), coger la llama del Olimpo, cuando a lo sumo eran *filo-sofías*, *ciencia* (episteme) y a menudo *pura opinión* (doxa).

Sören Kierkegaard reprochaba a Hegel el ser excesivamente sistemático, siendo incapaz su sistema de proporcionar la clave de la existencia: “ si Hegel hubiese escrito toda su lógica y manifestado que esta obra únicamente era un experimento puramente intelectual, en el cual, por lo demás, no se incluía toda posibilidad, sería Hegel el mayor pensador que ha existido, ¡Ahora es cómico!” (35). Al parecer Hegel intentó hacer *sofía* de lo que en Platón fuera mera *filo-sofía* (36), Kierkegaard no se lo perdonaba. En nuestra reciente reflexión filosófica y pedagógica, tanto la nacida del lado dialéctico e idealista, los del caldero de Odin como dice Unamuno (37) como la surgida de la analítica, cientistas, behavioristas, experimentalistas, cibernéticos y “hechólogos”, han hecho demasiada *sofía* sin proporcionar la clave de la existencia. La dialéctica se ha resuelto en glosolalia y la analítica en una nueva escolástica formalizada, llena de hechos y datos, lo que no deja de evidenciar su origen. “Racionalidad o barbarie” o “yo o el caos”, gritan tanto analíticos como dialécticos; pues, quizás ni lo uno ni lo otro, o acaso un poco de cada cosa o acaso retórica, ética y estética. Todo parece indicar que los dos grandes modelos metodológicos, dialéctica y analítica, van a soportar un largo invernadero, no se sabe si para bien o

para mal, y va a afianzarse una nueva retórica, ecléctica y erudita. La retórica ya está empezando a ser la nueva cama de Procastio en la que esperar tranquilos la iluminación o el caos, además de ser un campo, un espacio, una "filosofía", una "ideología" de espera, muy adecuada para mantener y alargar el dominio real de las grandes ideologías.

4. *Unas propuestas de salida o hacia la formalización del caos.*

La anterior digresión o paráfrasis para-histórica me ha conducido sin yo sospecharlo previamente, lo digo sinceramente, a ciertas briznas pesimistas o de realismo proyectivo (la historia, aunque sólo sea para-historia, es como una losa de tumba, implacable, autópica, casi siempre conservadora). Tal es así que he estado a punto de excluirla de esta reflexión. Pero, puesto que ha surgido, sus razones de comparecencia tendrá y por tanto habrá que aceptarla como un pequeño diablo del discurso.

Pues bien, esta para-historia parece indicarnos que ante la crisis social e ideológica actual, se formularán salidas, que, desde la dialéctica histórica, buscarán en el pasado construcciones teóricas y sociales (fue el caso de *La República* y *Las Leyes* de Platón) con las que iluminar el presente; existirán descripciones y formulaciones analíticas en una línea de continuidad y sobre la base de las construcciones científicas del pasado y, en fin, se darán posiciones que "escotomizando" las anteriores propondrán *la retórica*, con su perspectiva ética y estética. Más allá de esto estaría el apocalipsis o *la parusía*, mas no acierto a escudriñar su orientación. La retórica se me aparece como la salida más socorrida y aceptable para las ideologías establecidas y dominantes, una buena posada mental en la que aparcarse en espera de otras iluminaciones. La inferencia ética, que ya le viene dada por su primer formulador (Isócrates) la legitimará, el erudicionismo le dará el campo de trabajo (llevamos ya cerca de diez años de erudición en la Universidad Española, la situación no parece diferente en el resto de Europa) y su componente estético la hará atrayente y sugestiva. La lingüística, la crítica y hermenéutica literaria tendrán aquí su asiento, incluso la historia-relato. Gadamer puede ser uno de los mentores. "Cuando se comprende la tradición no sólo se comprenden los textos, sino que se adquieren perspectivas y se conocen verdades" (38). Los modelos a "comprender" son múltiples y plurales, los clásicos a seguir son todos. Este planteamiento podría implicar un cierto pluralismo ideológico y ninguna ideología concreta. Mas, sigamos oyendo a Gadamer: "No hay más remedio que admitir que en la comprensión de los textos de estos grandes pensadores se conoce una verdad que no se alcanzaría por otros caminos, aunque esto contradiga al patrón de investigación y progreso con que la ciencia acostumbra a medirse" (39). La retórica, como la entiende Gadamer (40) y Böhm (41) en pedagogía, no es una simple técnica o instrumento de manipulación social. Esto es sólo un sentido restringido y formalista. La retórica no es una *tékhnē* sino una *dynamis* que participa de la determinación general del hombre como ser racional. La retórica entra en el campo de los argumentos convincentes, aunque no sean lógicamente concluyentes.

Las inferencias a que puede conducir la retórica en el campo de la educación y de la pedagogía, no son, pues, vanales. Y es que, nos sigue diciendo Gadamer, "no se dan cuenta de que la reflexión sobre la praxis no es técnica" (42). Es en este contexto y en la ambientación de los clásicos griegos y latinos, en el que el profesor Böhm resuelve que el discurso pedagógico pertenece a la *praxis*, al mundo de la política y la ética, segregándolo así, tanto del mundo de la pura teoría y ciencia, como de la *poiesis*. A la pedagogía, según él, le pertenece como mucho la *phronesis* y la praxis, así como la retórica en el sentido indicado. La pedagogía es una continuación de la ética, la doctrina de llegar en cada situación a la solución acertada. La pedagogía, según esto, viene a ser reflexión comprometida y su método específico es la retórica.

Y aquí abandono esta casi diabólica paráfrasis para-histórica, no sin antes augurarles (siempre el oficio de profeta es, además de arriesgado, poco agradecido) que no sería de extrañar que tuviéramos retórica para largo.

Evidentemente mi discurso iba por otros derroteros, aunque no dejo de dudar en la posibilidad de que el discurso retórico no pueda servir de complemento, al menos a la hora de la praxis educativa.

Decía que hay que partir del hecho antropológico de la limitación eurística y explicativa del hombre y que ni la ciencia, ni la filosofía, ni ninguna ideología, pueden arrogarse ser el santuario de la verdad teórica o praxeica. Es, pues, necesaria la desmitificación de las ideologías y demás construcciones intelectuales humanas. Las ideologías son construcciones mentales contingentes, funcionales, sociológicas, históricas, relativas, reversibles, cambiables, mejorables, sustituibles, son bienes de uso, falsables como las teorías y los paradigmas científicos y deben ser legitimadas cuando menos con criterios positivos y progresivos: por su capacidad explicativa, por su coherencia, por su eficacia social en la línea de la libertad y la justicia, por su adogmatismo, no debiendo ser impuestas por el poder. En este sentido, la educación debe pertrechar a los individuos para ser capaces de asumir críticamente su propia ideología a partir de las plurales ofertas y de su propia búsqueda y criterios. Decíamos también que la declaración de la muerte de las ideologías debería ser matizada, porque parecía ser intencionada e ideológica, en el sentido peyorativo de la palabra. Lo que parecía claro, era la relativa muerte o declive de las dos grandes ideologías contemporáneas: marxismo-comunismo y liberalismo-capitalismo. Pero, aun éstas siguen siendo muy activas desde la imposición o la indiferencia. Hoy existen tantas ideas o más que en otras épocas pasadas, incluso hablábamos de inflación de ideas e ideologías; lo que no aparecía claro es que existiera hoy día un pluralismo ideológico, radical y antropológico, realmente asumido y aceptado. La imposición ideológica a que hemos estado sometidos tiene todavía gran culpa de esta situación. La educación debe contribuir a esta asunción democrática del pluralismo ideológico.

La profusión de ideologías y la individualización progresiva de las mismas, que ahora se vive como ansiedad o incertidumbre, adecuadamente entendida, integrada y aceptada, podría suponer un mayor grado de hominización (Teilhard de Chardin)

y humanización, a la vez que síntoma de un avance cualitativo de progreso social, propio de las sociedades realmente e intelectualmente desarrolladas. Los obstáculos van a venir del lado de las ideologías y sistemas hoy día dominantes o de la ansiedad psicológica en una nueva *parusía*, que nos tranquilice. El único “dogmatismo” soportable en una sociedad avanzada debería ser el personal e individual, siempre que no se trate de imponer, sino sólo exponer y razonar. Cada uno debe ser libre de profesar sus verdades, su ideología, sus riesgos y religaciones. La educación debe comprometerse en la capacitación crítica de los individuos en este sentido. Mas, esta individuación ideológica no deberá ser nunca obstáculo a formas de convergencia y convención social, sino que tenderá a evitar el dogmatismo y la imposición y hasta la misma relativización de la plataforma convergente.

Parece inevitable y antropológico que debemos aceptar la incertidumbre e inseguridad ideológica como un estado natural y no sólo transitorio, lo que no debe conducir a perder de vista la búsqueda y consecución social de la justicia, la libertad, la paz o la defensa del medio natural. Pero la incertidumbre en ningún caso debe ser pesimismo, el pesimismo no sirve para nada (43).

Hay que asumir con honestidad y humildad algo que ha estado siempre en la mente y en el corazón de todos los hombres sensatos y que la propia historia del pensamiento, de las ideologías y de la ciencia nos lo confirma, y es la inexistencia y carencia a nivel humano y social de verdades absolutas, a no ser que se traigan “de fuera”, externas al hombre; lo cual puede ser legítimo y de personal elección y religación, lo que ya no puede ser legítimo es obligar o dominar a otros con estas verdades, entre otras cosas, porque la misma naturaleza de esa verdad recibida (*gratias datum*) lo impide. Esto no implica la invitación al escepticismo o agnosticismo, “que sacaría de raíz el mismo deseo de saber”, la tensión que hemos llamado prometeica, sino “una confesión sin más de las propias limitaciones humanas” (44). Es la asunción del relativismo crítico como condición humana. Las cosas son así, somos limitados y esto no hay quien lo remedie. Tampoco esto debe conducir al abandonismo eurístico, a la desesperación o al solipsismo (45), sino todo lo contrario, pero siempre aceptando las limitaciones y parcialidades, desechando para siempre los diablos del orgullo y el dogmatismo. Con todo esto, no creo decir nada nuevo, sino sólo incidir en algo que ha sido siempre una constante humana. Esta posición debería conducir a un democratismo gnoseológico y convivencial, llevaría a una educación y formación para la convivencia en el marco de la incertidumbre antropológica y esencial del hombre.

Un modelo sugerente de actitud eurística, de búsqueda incesante de la verdad, que nace del planteamiento radical de este “relativismo” antropológico, es el modelo de los diálogos socrático-platónicos, que personalmente he estudiado en un libro que conoceis. Sin espacio para desarrollar ese modelo, allí os envío. De cualquier forma, debo decir que el *agon* eurístico a que conduce la asunción de la limitación gnoseológica humana, es mucho más incitador, dinámico, formador y reconfortante, que el aprendizaje estático de una fórmula establecida con alos de verdad definitiva. La incitación y aguijoneo hacia la búsqueda constante y azarosa de la ver-

dad debe ser el objetivo de toda formación; lo demás, imposición de una fórmula ideológica, filosófica o científica, que aprender y tranquilizarse en la quietud del saber adquirido, conduce a la modorra mental, que, por más defectos, es irreal y no propia de la humana naturaleza.



NOTAS

1. ESCOLANO BENITO, Agustín: (1984): "Educación y pluralismo ideológico" REP, 163 (Enero-Febrero).
2. CERVERA ESPINOSA, Antonio (1983): "La función crítica en el acto educativo: fundamentación antropológica", *Enrahonar, Quaderns de Filosofia*, 5/6, pp. 51-60.
3. Para GOULDNER, Alvin W. (1978), *La dialéctica de la ideología y la tecnología*, Madrid, Alianza Editorial, p. 84, las ideologías son un "sistema de símbolos", son lenguajes.
4. Este enfoque, en efecto, amplía y hace, quizás, algo más confuso el concepto de ideología, pero, a mi entender, alcanza un mayor poder genético, eurístico, explicativo e historiográfico. Francois CHATELET, en el prólogo a la obra que dirige: *Historia de las ideologías*, Madrid, Zero-ZYX, 2 tomos, 1978, justifica la no inclusión en esta historia de las llamadas "sociedades sin Estado" (Pierre CLASTRES) en la pretensión de diferenciar entre *mitos e ideologías* y porque, a su entender, "la ideología presupone algo como un Estado" (Tomo I, p. 20). Lo que, a mi entender, presupone toda ideología es un sistema de lenguaje y la posibilidad de utilizarlo para dominar y esto se puede dar en cualquier tipo de formación social por primitiva y elemental que sea. En otro orden de cosas, no veo por qué una ideología no pueda expresarse también con mitos o cualquier otro invento mental. Otra cosa es que, didáctica o metodológicamente, establezcamos un criterio restrictivo de ideología.
5. CATALFAMO, Giuseppe (1980): *L'ideologia e l'educazione*, Mesina, Perolitana Editrice, p. 8-9.
6. Para el seguimiento de la evolución del concepto de ideología sería conveniente seguir las obras de Althusser, Barth, G. della Volpe, Gramsci, Korsch, Lend, Mannheim, Naess, Horowitz, Quintanilla, Schaff, Trias y algunos otros autores que se citan a pie de página. Una orientación bibliográfica se encuentra en VARGAS MACHUCA, M., (1976) "Ideología" *Diccionario de Filosofía contemporánea* (dr. QUINTANILLA), Salamanca, Sígueme, pp. 218-219.
7. GABEL, Joseph: *Idéologies*, París, Editions Anthropos, 1974, p. 73.
8. CHATELET, *Op. cit.* T. II, p. 313; BLAKERTZ, H. (1976) "Ideologie-Ideologiekritik", In: Ch. (Hrsg.): *Wörterbuch der Erziehung*, München und Sürich, p. 302.
9. GOULDNER, *op. cit.*, p. 84.
10. QUINTANILLA, M.A. (1978): "El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación", pp. 93-97, en ESCOLANO y otros: *Epistemología y educación*, Salamanca, Sígueme.
11. OLMEDA, Mauro (1977): *La crisis de la investigación en el campo de la dialéctica materialista*, Madrid, Ed. Villalar, p. 279.
12. BUNGE, Mario (1980): *Epistemología*, Barcelona, Ariel, p. 167.
13. GABEL, Joseph, *op. cit.*, p. 49.
14. Ante esta oscura posibilidad, y en relación con la pedagogía, ya salió al paso, aunque de una manera un tanto caricaturesca y reduccionista, UNAMUNO en su *Amor y Pedagogía*. Desde un personalismo crítico y riguroso es interesante, en este mismo sentido, la posición del profesor BOHM de la Universidad de Würzburg, v. BOHM, Wiendried (1982) *La educación de la persona*, Buenos Aires, Editorial Docencia-Proyecto Cinae, Ediciones de la Universidad del Salvador.
15. CATAFALMO, *op. cit.*, pp. 53-65.
16. En la línea de la validación y legitimación de las ideologías, es interesante el libro de GOULDNER, *La dialéctica de la ideología y la tecnología*, ya citado.
17. DOMENACH, Jean-Marie (1983); *Las ideas contemporáneas*, Barcelona, Kairós, p. 15.
18. En relación con el fenómeno conceptual y epistemológico de la convergencia v. GABEL, *op. cit.*, pp. 28-33. Desde el punto de vista económico, político y social, x. GALBRAITH, Jonh Kenneth (1982) *La era de la incertidumbre*, Barcelona, Plaza & Janes, pp. 75; 139; 197; 198.
19. DOMENACH, *op. cit.*, p. 75.
20. CHATELET, *op. cit.*, T.II, p. 314.

21. ESCOLANO, *op. cit.*

22. Para la cuestión del declive de las ideologías, es sugestivo el modelo de desarrollo del profesor GARCIA CARRASCO, J. (1983) "Ideología y Pedagogía", *Enrahonar, Quaderns de Filosofia*, 5/6, Departament de Filosofia Univ. Aut. de Barcelona, pp. 46-48.

23. BELL, D., (1964) *El fin de las ideologías*, Madrid, Tecnos; FERNANDEZ DE LA MORA, Gonzalo (1965) *El crepúsculo de las ideologías*, Madrid, Rialp. COLLETTI, Lucio (1982) *La superación de las ideologías*, Madrid, Ediciones Cátedra, es un buen trabajo para conocer el desarrollo de las ideologías en la Italia actual.

24. CHATELET, *op. cit.*, T. II, p. 314; BOZAL, V., "Cambio ideológico en España 1939-1975", *Zona abierta*, 5 (Otoño 1975-1976), p. 71; GARCIA CRESPO, Clementina (1983) *Léxico e ideología en los libros de lectura de la escuela primaria (1940-1975)*, Salamanca, Universidad-ICE, p. 36.

25. GABEL, *op. cit.*, pp. 45, 53-56; BUNGE, *op. cit.*, p. 166.

26. No deja de ser curioso e interesante que el tema del 9 Congreso de la Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE), la correspondiente a nuestra Sociedad Española de Pedagogía, sea *Arbeit-Bildung-Arbeitslosigkeit* (trabajo-formación-paro), ¿están superados los aspectos ideológicos o realísticamente se "escotomizan"? ¿La situación político-ideológica dominante (gobierno conservador) ha sido una variable influyente?. El Congreso tuvo lugar los días 26-28 de Marzo de 1984 en Kiel.

27. DOMENACH, *op. cit.*, p. 27.

28. GOULDNER, *op. cit.*, p. 38.

29. Con el título de *la Era de la incertidumbre* se emitió a partir del verano de 1973 en Inglaterra un programa de televisión que duró tres años bajo la dirección intelectual de J.K. GALBRAITH, los guiones de este programa pasaron a ser posteriormente el libro *la Era de la Incertidumbre*, que ya hemos citado. Más tarde KING, E., *Educacion for Uncertainty*, London, King's College, 1976, asume esta problemática en el terreno educativo.

30. DOMENACH, *op. cit.*, p. 24.

31. LERENA, Carlos (1983) *Reprimir y Liberar*, Madrid, Akal, p. 626.

32. GOLDMANN, L. (1952) *Sciences humaines et philosophie emergentes*, Paris, P.U.F., p. 103.

33. DOMENACH, *op. cit.*, p. 21.

34. En relación con la pedagogía isocrática v. STEIDLE, Wolfgang (1952) "Redekunst und Bildung bei Isokrates" *Hermes*, 80, pp. 257-296; CECCHI, Sergio (1959) "La pedagogía di Isocrate", *Revista di Studi Classici*, 7, pp. 118-133.

35. ROHDE, Peter P. (1963) *Soren Kierkegaard*, Copenhagen, Sección Prensa e Información, Ministerio Relac. Exteriores, pp. 29-30.

36. GOMEZ PIN, V. (1974) *El drama de la ciudad ideal. El nacimiento de Hegel en Platón*, Madrid, Taurus, p. 67; ORTEGA ESTEBAN, J. (1981) "Platón, paideia y sistema", *Helmántica XXIX* (mayo-agosto, 1978) pp. 145-159.

37. "Si yo tuviese la desgracia de tener que apoyar en datos mis doctrinas, los inventaría, seguro como estoy de que todo cuanto pueda el hombre imaginarse o ha sucedido, o está sucediendo, o sucederá algún día. De nada te servirán, además, los hechos, aun reducidos a bolo de glutivo por los libros, sin jugo intelectual que en quimo de ideas los convierta. Huye de los hechólogos, que la hechología es el sentido común echado a perder. . . porque lo sacan de su terreno propio, de aquel en que da frutos, comunes, pero útiles. Ni por esto te dejes guiar tampoco por los otros, por los del caldero de Odín. Son éstos los que llevan a cuestas a guisa de sombrero, como el dios escandinavo, un gran caldero, enorme molde de quesos, cuyo borde les da en los talones y que les priva de ver la luz; van con una inmensa fórmula, en que creen cabe todo, para aplicarla, pero no encuentran leche con que hacer el queso colosal. Es mejor hacerlo con las manos". UNAMUNO, M. (1981) *Amor y Pedagogía*, Espasa Calpe, p. 79.

38. GADEMER, Hans-Georg (1977) *Verdad y Método*, Salamanca, Ed. Sígueme, p. 23.

39. *Ibid.*, p. 24.

40. *Ibid.*, pp. 660-661.

41. BOHM, W. *La educación de la persona*, *op. cit.*, pp. 9-48; "Theorie und Praxis" en BRINKMANN, W./RENNER, K. (hrsg.) (1982) *Die Pädagogik und ihre Bereiche*, Paderborn, Schöningh, pp. 29-45.
42. GADAMER, *op. cit.*, p. 646.
43. COLLETTI, *op. cit.*, p. 85.
44. CERVERA ESPINOSA, *op. cit.*, p. 58.
45. POHL, Horst-Erich: "Pädagogik und Ideologie" en BRINKMANN/RENNER, *op. cit.* pp. 67 ss. Pohl aquí además de indicar el riesgo del solipsismo, indica que al educando se le debe formar en seguridades ideológicas. A mi entender, lo que hay que hacer es no engañarlo. ¡Cuántas crisis profundas y decepciones surgen en la pubertad y juventud al constatar la labilidad y falsedad de las seguridades recibidas en la escuela!.





COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA SEXTA PONENCIA



PEDAGOGIA Y RELIGION EN UNA SOCIEDAD DE PLURALISMO IDEOLOGICO

RAFAEL ARTACHO LOPEZ

La religión puede ser considerada desde una perspectiva sustancialista (o teológica), o como un fenómeno humano. Desde este último punto de vista, la religión interesa a la Pedagogía por dos motivos:

Primero, porque los procesos de individuación (Jung) o “conciencia de sí” (Luckmann) y posicionamiento social (Durkheim) del individuo son de naturaleza “religiosa”.

Segundo, porque, en el diálogo que la Pedagogía mantiene con las ideologías en una sociedad pluralista, los esquemas religiosos confesionales se encuentran alineados entre los modelos ideológicos vigentes en el organismo social.

1.- Es absolutamente cierto que la religión asume las funciones de los modelos ideológicos, y como tal se comporta.

a. La religión, al igual que la ideología, constituye una *forma de acercamiento cognoscitivo* a la realidad.

b. Como la ideología, la religión constituye una *actividad de trascendencia* (Jaspers) del organismo biológico (Luckmann).

c. En cuanto a su estructura, religión e ideología tienen en común los elementos *organizador, totalizador y práxico* (García Carrasco) propios de los esquemas interpretativos (Luckmann).

2.- Sin embargo, la individuación como conciencia y el posicionamiento social del individuo sólo tienen lugar cuando los esquemas interpretativos de la ideología (religiosa o no) se convierten en universos de sentido.

a. *En la religión*, los contenidos ideológicos alcanzan la categoría de “*lo numinoso*” (Otto).

b. Por “*alguna causa independiente de su voluntad*”, las ideas, ideales, valores... contenidos en los esquemas interpretativos, se convierten en “*existencias o efectos dinámicos*” que los hace objeto de “*observancia cuidadosa*” por parte del hombre (Jung).

c. En este caso, lo que no era más que justificación dialéctica de la praxis humana (ideología) se convierte en *afirmación ontológica de sí mismo y definición existencial del posicionamiento del individuo en la sociedad* (religión).

3.- La “*Experiencia religiosa*” es la causa por la que *los contenidos ideológicos devienen en objeto de religión*. Y el proceso que da lugar a ello puede describirse así:

a. Los contenidos ideológicos se transmiten en el proceso social de la comunicación, o situaciones frente-a-frente de que habla Luckmann.

b. Es en las "situaciones límite" (Jaspers, Eliade) o en "las crisis brutales de la vida" (Luckmann) cuando los esquemas interpretativos recibidos son sometidos a fulminantes procesos de selección, y los seleccionados se convierten en sistemas subjetivos de relevancia final, que el sujeto percibe con la categoría de "numinosos", como "existencias o efectos dinámicos" a los que se siente impelido para hacer objeto de "observancia" cuidadosa.

c. La Pedagogía tiene asumido su papel en el proceso social de comunicación de los contenidos ideológicos. Pero debe preguntarse por el papel que le toca desempeñar en el momento clave en que tiene lugar la definición ontológica del "sí mismo" y del posicionamiento social del individuo.

4.- Cuestiones para la Pedagogía:

a. En el diálogo de la Pedagogía con el modelo ideológico de las confesiones religiosas, aquélla debe tener en cuenta que el cosmos religioso ha sido desplazado del *centro* a la *periferia* de la sociedad moderna (Luckmann). Y ha de precaverse contra la nostalgia de la ideología religiosa por volver a ocupar el centro del universo social.

b. Para definir su papel en el momento de la experiencia religiosa, la Pedagogía cuenta, de principio, con *dos modelos*: el más universal y arcaico de los ritos de iniciación, o la inclusión en el discurso pedagógico de los símbolos universales del *anthropo-cosmos*.

c. La educación religiosa en una determinada confesión, con tal que sea respetado el discurso religioso en su verdadera significación, constituye un *aprendizaje de afirmación ontológica*, con independencia del contenido ideológico de la confesión religiosa concreta.

d. La Pedagogía no puede inhibirse de las tareas de la educación religiosa dejando en mano de las Teologías una competencia que a ella le atañe.

POR UNA ENSEÑANZA GENERALIZADA DE LA FORMACION ETICO-SOCIAL

AUGUSTO BRUYEL PEREZ

La presente comunicación trata de ser una defensa de la enseñanza de la Etica frente a la de la Religión. Opinamos que debe ponerse mucha más atención y cuidado a la hora de proceder a la elección de estas materias, de lo que hasta ahora se ha venido haciendo.

¿ Conviene psicológicamente al niño la enseñanza de una religión, con exclusión, tanto implícita como explícita en muchos casos, de otras alternativas ? Y lo que decimos de una religión lo afirmamos también de una ideología.

Pensamos que es más educativa y formativa para la personalidad del niño la enseñanza de la Etica. Se alcanzará más difícilmente el pleno desarrollo que postula nuestra Constitución si al educando se le priva de la posibilidad de adopción de otros planteamientos ideológicos y de otros sistemas de valores que coexisten junto a él.

Por otra parte, los contenidos de la Etica son perfectamente asumibles tanto por una persona religiosa como por otra no creyente. ¿ No son valores aceptados por ambas la amistad, la no violencia, el amor, la gratitud, el sentido de la responsabilidad...? ¿ Qué sistema filosófico no tiene como propios dichos valores ? La razón por la que cualquier axiología no puede desconfiar de una formación ético-social es que los contenidos impartidos en Etica poseen el rango de la universalidad. Son patrimonio común de la Humanidad.

Es cierto que cualquier ideología defiende esos valores universales. Pero tan evidente es que cada una de ellas los tiñe o adorna con su visión particular. Esto es inevitable ya que el hombre no es algo abstracto, sino concreto y limitado; como tal, no puede menos de ser particularista. De ahí deducimos que no hay contradicción alguna en que los educadores manifiesten sus preferencias o hagan las distinciones que crean convenientes, pues un sistema de valores es algo vivo, incardinado en un ser concreto. La libertad de docencia no hace más que oficializar algo que es natura: la persona humana es una y se manifiesta siempre como tal, con sus creencias o no creencias, afectos o desafectos.

De esta manera, el niño podrá percibir y comparar en persona el pluralismo ideológico y axiológico de un mundo exterior amplio. Ello le ayudará en el esclarecimiento y búsqueda de aquellos valores que le convenzan y coincidan con su manera de ser.

Por último, si la Etica no se enseña, propiamente, sino que se vive; y si en clase se está hablando de libertad, de amistad, de responsabilidad, de cooperación..., resulta evidente que el clima vivido en el colegio debe estar impregnado de esos valores. No parece posible darle hoy a un colegio público un ambiente religioso; sí lo es, en cambio, dotarlo de un clima ético o cívico.

Generalicemos, por tanto, la enseñanza de la Etica.



EL RELATIVISMO DE LOS TIPOS DE EDUCACION EN LA HISTORIA. EXPRESION DE LA FUNCION SOCIAL DE LA EDUCACION

A. GONZALEZ HERNANDEZ

J. SAEZ CARRERAS

La relación entre filosofía (ideología) y enseñanza no se puede entender únicamente como una relación de causalidad simple, sino que como todo fenómeno social, va inscribirse en la totalidad funcional de la realidad compleja que supone toda sociedad en un tiempo histórico y en un medio (geográfico) concreto. En la línea de acción de una estructura, la realidad social (sociedad) constituye un todo dinámico, móvil y en acción, donde todos y cada uno de los elementos se interaccionan en un juego de relaciones interdependientes.

Esta "organización" siempre dinámica reestablece su equilibrio a medida que se da la satisfacción de las necesidades que se le presentan. En definitiva, adecuación o adaptación que permite resolver los múltiples problemas de la existencia. Esta adaptación continua al medio, es la cultura (civilización) misma como "vasto aparato gracias al cual el hombre es puesto en la mejor disposición para afrontar los problemas concretos y específicos que encuentra en su adaptación al medio para la búsqueda de la satisfacción de sus necesidades" (Malinowski).

Esta tradición cultural se va a transmitir de generación en generación. Para ello, cada una debe disponer de sus métodos y mecanismos educativos. En consecuencia, la educación (escolar o extraescolar) aparecerá forzosamente como una acción voluntariamente dirigida en el sentido y hacia los fines que se propone la sociedad que la ha "secretado". Querer realizar un cierto ideal de educación fuera de los imperativos, posibilidades y límites de una sociedad, es una quimera que pone siempre de relieve el fracaso de la institución (escuela) falazmente encargada de ello, o pone de manifiesto la incapacidad de los educadores invocando tradiciones educativas que han perdido la razón de ser porque las condiciones sociales que las habían hecho nacer y daban su eficacia, son hoy obsoletas.

Pero definir un tipo de educación es señalar de antemano el estudio de una sociedad. La educación no puede dejar de ser función social y como bien señala Durkheim, "el hombre que la educación debe realizar en nosotros no es el hombre abstracto (. . .), sino *el hombre tal como la sociedad quiere que sea y lo quiere, tal como lo reclama su economía interna*".

LAS MISIONES PEDAGOGICAS: UN MODELO DE CONSENSO IDEOLOGICO Y AXIOLOGICO

JUAN ALFREDO JIMENEZ EGUIZABAL
LEONCIO VEGA GIL

En el contexto republicano se produce un significativo cambio de mentalidad y tendencia social que se concreta en la institucionalización de un ciclo socio-cultural de especial significación pedagógica. Como exponente significativo resulta la creación de las Misiones Pedagógicas.

No pretendemos en esta comunicación una descripción de su funcionamiento a través de una mera asociación de hechos. Aceptando inicialmente que el tema debe ser examinado desde otras perspectivas históricas, nuestro objetivo se centra en introducir —de acuerdo con los programas de investigación que vinculan la historia de la educación con la historia social y conscientes de nuestras limitaciones— una tesis que permita ampliar el horizonte de la actual conceptualización pedagógica de las Misiones.

Tras analizar brevemente la evolución de España a lo largo del primer tercio del siglo XX y la necesaria adaptación de un nuevo modelo educativo en el período republicano como respuesta al nuevo contexto, concluimos explorando el impacto que las Misiones Pedagógicas —respuesta institucional al lamentable estado de la cultura con la pretensión de satisfacer, conjuntamente con el impulso y la gestación de otras instituciones de tipo educativo y cultural o con su modificación funcional, las expectativas de cambio que se preveían espectaculares— tienen en la sociedad republicana, fundamentalmente en los medios rurales.

Nuestra hipótesis de trabajo consiste en plantear la atribución de parte del éxito de las misiones a su plataforma implícita de consenso ideológico y axiológico.

Con ello, no pretendemos negar que la estructura y acción de influencia de las Misiones Pedagógicas vehiculan orientaciones de valor asociadas preponderantemente a determinadas significaciones ideológicas de mayor penetración en el período republicano —socialismo e institucionalismo—.

No obstante, la influencia se sitúa en el juego de la legitimidad democrática al interpretarse en un planteamiento explícito de ideologías plurales, posibilitando una amplia participación institucional y personal. A lo largo del siglo XIX, se intenta en algunos momentos significativos que no llegan a materializarse. Por otra parte, a partir de 1936, progresivamente se degrada el consenso hasta llegar al planteamiento dialéctico del conflicto.

En definitiva, las Misiones Pedagógicas, bajo esta óptica, aparecen como una lí-

nea de influencia inspirada en un claro modelo de encuentro ideológico y axiológico plural: el consenso. La creación, configuración y progresivo desarrollo de las misiones se corresponde con la consolidación y ejercicio de éste. Cuando el consenso se rompe, se inicia el progresivo deterioro de las Misiones Pedagógicas.



EDUCACION, CULTURA Y AUTONOMIA EN UNA SOCIEDAD PLURAL

JULIO VERA VILA

Los sociólogos coinciden en señalar que la cultura del grupo, una vez interiorizada a través de un proceso de socialización, se convierte en una obligación moral que el sujeto asume como la manera natural de obrar, pensar y sentir. Este hecho permite reflexionar acerca de los peligros que acechan a la necesaria autonomía del sujeto cuando, sumergido en la cultura de su grupo, no es capaz de definir su "sí mismo" objetivando las situaciones de las que forma parte y, decidiendo su obrar autónomo guiado por la comprensión de los hechos, la reflexión crítica y el respeto hacia otras formas de vida (tolerancia).

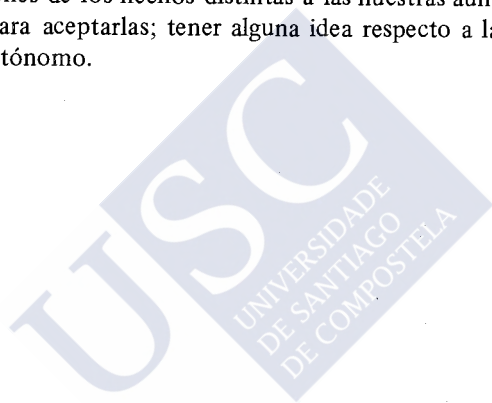
Es un peligro, sin embargo, necesario puesto que los primeros contenidos culturales los encontramos en un medio social; no son, por lo tanto, disposiciones innatas comunes a todos los hombres, ni tampoco los elaboramos de nuevo ni por nosotros mismos. Son un legado precioso que nos precede, y en el que debemos ser iniciados para llegar a desarrollar nuestras potencialidades como no lo podríamos hacer ni sólo ni lejos de un medio humano.

Si la educación se compromete en exceso con las necesidades presentes de una sociedad concreta en un momento histórico determinado, el resultado puede ser el reforzamiento de la adaptación pasiva del sujeto a la misma. En ella representará algunos de los papeles sociales ya definidos como el actor que interpreta, con un margen para la improvisación, el personaje que se le asigna en una obra —le guste o no— de la que no es coautor y que se representa según los dictados del director. Dicho de otra manera: si sólo nos interesa la socialización, podemos transmitir el uso de las técnicas a través de procesos instructivos y sesiones de adiestramiento, y los estados mentales adoctrinando a los sujetos. Pero si pensamos que ser humanos es más que reproducir conductas y estados mentales propios de los humanos, entonces la educación es necesaria porque el individuo tiene que aprender a pensar y actuar de forma autónoma para ser un hacedor de cultura y no solamente consumidor.

Valorar y adscribirse a un legado cultural no significa, necesariamente, que debamos aceptar el estado de cosas con el que nos encontramos en el lugar en el que nos desarrollamos. Para participar del consenso social es necesario hacerlo como personas; y la capacidad de disentir cuando hay buenas razones para ello es un síntoma —no el único— de la autonomía personal. Si no fuese porque resulta muy presuntuoso, se podría afirmar parafraseando a Arquímedes que "todo individuo

sumergido en un grupo experimenta un empuje hacia arriba, igual al volumen de conciencia colectiva que, una vez comprendida, desaloja si no la sostienen buenas razones". El hombre debe decidir la manera de "ser hombre" que desea asumir, para ello debe atravesar cauteloso el accidentado camino de la cultura de su grupo social, como una condición necesaria para acceder a un horizonte cultural más amplio.

La forma en que podemos ayudar al desarrollo de la autonomía de los alumnos en las escuelas, no es cuestión que se pueda despachar en unas breves líneas, pero sí señalaré algunas de las cuestiones que están implicadas —directa o indirectamente— con ella: adquirir conocimientos, comprender conceptos así como sus relaciones, saber aplicar los principios generales a las situaciones particulares; saber valorar los argumentos y las conductas de forma razonada, ejercer la responsabilidad de ciertas tareas, tener libertad para escoger entre varias alternativas, participar en debates, tolerar interpretaciones de los hechos distintas a las nuestras aunque no encontremos buenas razones para aceptarlas; tener alguna idea respecto a la noción de autonomía, querer ser autónomo.





IDEOLOGIA Y DISCURSO PEDAGOGICO

JOAQUIN GARCIA CARRASCO

Construir discursos pedagógicos no es sino recorrer el ámbito simbólico de la educación que nos posee y del que, en aspectos muy reducidos, somos sólo relativamente independientes y autónomos. También supone admitir que el ámbito simbólico no es estático, sino que se encuentra en constante estado de intercambios, componiendo un mercado en el que prevalecen unos subsistemas simbólicos sobre otros, obedeciendo a criterios particulares. Los significados que configuran el sentido de las locuciones se constituyen a partir de la relación entre un cierto núcleo invariante y las aportaciones originadas en la lógica interna del mercado de símbolos. Los significados de la palabra educación, en la actualidad, oscilan entre extremos muy lejanos: tanto aparece a unos como perfeccionamiento de disposiciones específicas, como aparece a otros estratagema sofisticada para el ejercicio de dominación. Cada palabra, y ésta de educación en particular, amenaza con adquirir sentidos antagónicos en la medida en que las posiciones socioculturales de los interlocutores se aparezcan activa o funcionalmente encontradas (1).

La producción de discurso está objetivamente controlada, seleccionada y redistribuida; la misión de tal control no es otra que la de dominar la aleatoriedad e infinito polimorfismo que podría adquirir teóricamente la representación simbólica sobre un conjunto de hechos. El discurso no solamente *expresa* las luchas por la dominación sociocultural, sino que es el instrumento con el que se pretende *ejercitar* el poder. En todo acto de prepotencia se establecen líneas divisorias que separan y segregan, se postulan criterios de exclusión. En la historia de la cultura han sido muchos, Michel Foucault señala varios: "el tabú del objeto, el ritual de la circunstancia, el derecho exclusivo o privilegiado del sujeto, . . . la oposición razón y la locura, . . . la oposición verdadero falso" (2).

Desde este sentido, el par ideología-discurso pedagógico se presenta como un nudo gordiano que públicamente ha de ser escindido y segregado, obedeciendo a la "coacción" que impone la "voluntad de verdad". En este juego por el poder es donde ha tomado, como veremos, sus connotaciones el término ideología.

Pero, tampoco podemos olvidar las implicaciones sociales que de tales vivisecciones simbólicas se derivan. En muchos focos de influencia y decisión, la dominación o relevancia de las hablantes de discursos pedagógicos será la concedida como

resultado de la línea divisoria que establezca la ideología como categoría establecida por la voluntad de verdad; los interlocutores quedarán divididos a uno y otro lado de tal línea divisoria.

En la problemática entre ideología y discurso pedagógico se encuentra enhebrada también la posición sociocultural de cuantas personas se aplican a sí mismos como clasificador el sustantivo pedagogo, con todo el riesgo que ello impone dentro del mercado real de símbolos al que el término pertenece. La capacidad de intervención, la validación y ratificación de la posición social, la determinación de la función... de los pedagogos, pasa por la resolución y definición de la línea divisoria entre ideología y discurso pedagógico. Ambos términos pueden, *de facto*, presentarse com máscaras o personalidades diferentes: mística chifladura, alquimia pedagógica, sofística... o, ciencia, tecnología... (3). La movilización simbólica que acompaña a la discusión actual sobre la identificación socio-profesional del pedagogo, en el fondo, no significa otra cosa que un estado de conciencia generalizado en el que pujan por aparecer y legitimarse discursos pedagógicos prohibidos, negaciones impedidas definiciones coartadas; reforma del sistema de sanciones y del código penal del mercado de símbolos educacionales.

Si se observa con atención la discusión sobre la cuestión pedagógica, tanto a nivel científico como institucional, se advierte que buena parte del problema es problema de discurso. Los pedagogos acusan a las instituciones de no atender sus ofertas y demandas. Pero, dada la conexión entre mercado simbólico y transferencias de posición y estatus social, habría que afirmar que, tanto en España como en el extranjero, la Pedagogía es prisionera de su propio discurso. Y, al mismo tiempo, habría que advertir que, para cambiar la situación ocupacional del pedagogo, debe ocurrir previamente un "giro en la conversación", (4) deben cambiar los pedagogos los asuntos dominantes en sus discursos.

I. El discurso pedagógico, componente esencial del discurso ideológico.

El concepto de ideología es encrucijada de preocupaciones históricas, gnoseológicas y sociales. Se trata de un término de textura semántica abierta, polisémico. Aunque aparece omnipresente en el discurso cultural contemporáneo, cumpliendo una función crítica insustituible, no tiene el ámbito de referencia definido y preciso ni en la obra de Marx (5) ni en la literatura marxista (6) ni en el discurso sociológico general (7).

Los tres ámbitos de significación fundamentales del término ideología me parece que son los siguientes: ciencia de las ideas, concepción del mundo y pensamiento deformador-deformante.

En tanto que ciencia de las ideas condensa en su cuenco la desconfianza de la Ilustración respecto al conocimiento humano, desconfianza que ya explicitara paradigmáticamente F. Bacon en su *Teoría de los ídolos* (8). La superación de los riesgos de error y de falta de garantías en el conocimiento pasaba, y pasa, por el estudio del origen y zonas de jurisdicción de las ideas falsas, y por la reconstrucción concep-

tual del camino que media entre la impresión sensitiva y el encadenamiento racional. Tales cometidos depuradores fueron asumidos por el grupo llamado de los ideólogos (*idéologues*) entre quienes se encontraba A. L. C. Destutt de Tracy, introductor del término ideología (9).

Comprender la intencionalidad con la que nace el concepto de ideología y la meta a la que aspiraban el grupo de intelectuales llamados "ideólogos" (10) supondría resumir los ejes fundamentales del contenido cultural de la Ilustración (11). Baste con indicar el doble convencimiento que animaba a todos los ilustrados: la actividad del entendimiento, que arranca de los sentidos, es la única fuente de las ideas; el método que hizo posible la física newtoniana y el descubrimiento de leyes universales en el universo es el único susceptible de aplicación al estudio del comportamiento intelectual humano e, incluso, al funcionamiento de la trama social. En consecuencia, como comentará D' Alembert en el *Discurso preliminar en la Enciclopedia* (12), el proceso cognitivo debe estudiarse como lo que "debe ser en realidad: la física experimental del alma". Tal fue el compromiso del programa de investigación lockiano (13). No significa reducción del psiquismo a fisiología. Ante todo, implica la eliminación definitiva de las ideas innatas de Descartes y la sustantividad de la idea platónica. Solamente quedan las ideas que el propio entendimiento forma a partir de los sentidos, según difundió Condillac (14), y las ideas que el hombre recibe del exterior. Estas últimas exigirán, como veremos, la crítica social. Ilustrarse suponía, pues, comprometerse en dos direcciones o caminar intelectualmente con dos miras: uso del método inductivo y abandono del deductivismo escolástico, fomento y cultivo de las ciencias físico matemáticas en tanto que ejercicio paradigmático de la actividad individual que aleja el entendimiento del riesgo del error. Habrá, por lo tanto, de construirse una ciencia de las ideas, *Ideología*, que cumpla con los dos cometidos: representar conceptualmente la dinámica psíquica y ser, en sí misma, un ejercicio particular —como la física y las matemáticas— de disciplina científica. Destutt de Tracy (1775-1836), en los años IV y V de la Revolución, lee sendas *Memorias* en el Instituto de Francia donde acuña el término ideología. A partir de 1801 inicia la publicación de *Projet d' éléments d' idéologie à l'usage des écoles centrales de la république française*, concebido como libro de texto para los jóvenes estudiantes de las Escuelas Centrales. Pedagógicamente, la Ideología muestra las fuentes de nuestro conocimiento, los límites del mismo y el grado de exactitud. Constituirá el fundamento para las ciencias morales, la política y la pedagogía (15). Esta última, entendida como sistema de conceptos y normas que permiten la puesta en razón del proceso que permite el paso desde la vaciedad lockiana a la condición de hombre ilustrado. La tarea de formación del pensamiento implica para Destutt, tres operaciones diferentes: obtención de la idea, expresión de la misma y combinación entre ideas para formar juicios. A la primera actividad corresponde la meta de la verdad; a la segunda, la de la exactitud; a la tercera, la adecuación (*justesse*). La ideología es ciencia formativa o propia para la juventud. La experiencia demostró que podía ser explicada con fruto a los jóvenes.

Una de las afirmaciones más interesantes y significativas desde el punto de vis-

ta pedagógico es la siguiente: "... el espíritu humano marcha paso a paso, siempre; sus progresos son graduales, de tal suerte que ninguna verdad es más difícil de comprender que cualquier otra, cuando se conoce bien lo que precede. La ininteligibilidad está en función de la distancia respecto a lo que ya conocemos. Pero no hay distancia mayor entre la verdad más sublime y la que inmediatamente la precede, que entre la idea más sencilla y la que inmediatamente la sigue; como no hay mayor distancia entre el 99 y el 100 que entre el 1 y el 2. La serie de nuestros juicios es una cadena de eslabones iguales . . ." (*Eléments d'Idéologie*, t. I p. 14). El genio nunca inventa movido por el azar, encuentra el eslabón siguiente de la cadena. El objeto primordial de la ideología es la enseñanza del método de pensamiento. De ahí que exista consanguinidad entre ideología y pedagogía. La ideología, al mismo tiempo que describe el funcionamiento del entendimiento, dispone y prescribe el proceso de adquisición de las ideas, proporciona los enunciados normativos que han de regir el proceso de información o de obtención de la idea, el proceso de su expresión exacta y el de la justeza de su combinación en el juicio. En el fondo, creemos, Destutt quiere afirmar que no existen razones válidas por las que el juicio lógico sobre precedencia de la formación de las ideas deba invalidarse pedagógicamente con un juicio psicológico que afirme la postergación. Es decir, para él no existen razones psicológicas que justifiquen las alteraciones lógicas en las secuencias racionales de conceptos. Por lo que aquello que lógicamente debe preceder no puede psicológicamente postergarse. La única razón sería la dificultad; pero, como hemos dicho, la dificultad no es intrínseca a la proposición misma, sino que se deriva de su situación dentro de la cadena de cosas conocidas.

Con todo ello, no se hace sino afirmar el ideal ilustrado de que los errores de la razón pueden ser corregidos y reparados con el recto uso de la razón. De ahí que en Descartes se alabe solamente la "intención del método" y que del paradigma newtoniano se extrapole la metodología a toda ciencia posible.

Si el conocimiento de la genética de las ideas proporciona la normatividad de la intervención pedagógica, el conocimiento de las ideas económicas (división del trabajo, dinero, riqueza, industria . . .) proporciona la normatividad de la intervención social, la racionalidad política. La sociedad no es otra cosa que la cadena de actos de intercambio de todo tipo, condición necesaria y natural de la existencia social.

La ideología tiene una vertiente teórico-explicativa y otra práctico-intervencionista. De ahí, que los ideólogos se aplicaran fervorosamente a la educación del pueblo (16). "El análisis radical de las ideas no es ningún fin en sí, sino más bien el medio para desarrollar una educación e ilustración completa del hombre. El análisis de las ideas descubre los principios del sistema educativo. La teoría cumple su máxima finalidad, la de convertirse en la norma de la vida práctica. El "principio de liberar la razón del yugo de los prejuicios" es al que la Ilustración francesa debe su *pathos* (17); es, igualmente, el objetivo general de la educación que se promueve con la *Ideología*. La *Science des idées* llegó a transfigurarse en el fundamento de la educación popular ilustrada, convirtiéndose la reforma pedagógica en el motivo fundamental de las demandas de reformas políticas que promovían los *ideólogos*. La crí-

tica del prejuicio, y con él la crítica religiosa, precedió a la crítica del Estado. Cuando la crítica alcanza al Estado, encontrará en un miembro del propio Instituto, el general Bonaparte, que firmaba en Egipto las proclamas como “*général en chef, membre de l' Institut*”, el acusador que la califique de “metafísica tenebrosa”.

Tal situación histórica descubre que la intervención pedagógica requiere una doble legitimación: la epistemológica, por la que se validan las secuencias de acción en función de la racionalidad científica que proporciona la normatividad que las sustente; y, legitimación sociológica, mediante la cual los contenidos culturales, que promueve la intervención pedagógica, se conforman, o difieren, a los bloques simbólicos que componen el sistema cultural dominante.

De la primera trama de legitimación surge, a nuestro entender, el *corpus* conceptual y proposicional de la Pedagogía científica; de la segunda, la discusión cultural característica del pensamiento ilustrado, de toda ilustración: el tema de nuestro tiempo: asunto de todos.

En semejante contexto cultural se incardina en España la *Exposición a su Majestad la Reina Gobernadora*, redactada por el ministro D. Angel Saavedra, Duque de Rivas, en la que recordaba: “que la ignorancia era el origen y la causa principal de nuestros males” (18). El remedio no podía ser otro sino el que incluyera, junto a medidas políticas y administrativas, la profunda renovación del sistema de enseñanza. Así surgió el *Plan General de Instrucción Pública* de 1836. La filosofía debía impartirse únicamente en la “instrucción secundaria”. En el primer ciclo de este nivel se incluía la *Ideología* y la Moral. El 4 de septiembre de 1836, un mes más tarde, el ministro Ramón Gil de la Cuadra, del gabinete presidido por Calatrava, derogaba el plan del Duque de Rivas. El curso de filosofía volvía a llamarse como en 1821: *Lógica y gramática general*. Debajo del nuevo nombre se encontraba el mismo contenido *ideológico* (Ciencia de las Ideas). Entre otras caracterizaciones de esta filosofía, señala Antonio Heredia la siguiente: “. . . valoración práctica y utilitaria de la filosofía, concebida como instrumento de liberación moral y política más que como lugar de conocimiento puro o de construcciones teórico-abstractas”. La filosofía cumple, también aquí en España y por influencia francesa, la función educativa característica de la Ilustración e implica el concepto de Pedagogía que llevaba implícito la *Ciencia de las Ideas* de los Ideólogos (19). La Ideología en España estuvo, en esos momentos, marcada por la voluntad científica ilustrada y por el mantenimiento de un ambiente espiritualista que, para algunos merece el calificativo de ilustración incompleta.

Testimonio de tal fisonomía sería el texto de M. Servant Beauvais en versión de Lopez Uribe, el cual contiene el sistema de Condillac, pero en versión de M. Laromiguière (20). (En 1847 desaparece el término *Ideología* de los planes de estudio).

Todas las indicaciones nos llevan al convencimiento de que la filosofía del siglo XVIII esperaba de la ilustración teórica el efecto práctico de un nuevo ordenamiento educativo y social; pretendía fundar el conocimiento en la ciencia y remover las actitudes colectivas que dificultaban la expresión y la concreción social de la verdad. La doctrina baconiana, “doctrina de expurgatione intellectus . . .” se traduce

aquí en Ideología para la liberación del *prejuicio*. Teoría del prejuicio que desarrollaría en Inglaterra, por ejemplo, Toland y más tarde Herbert Spencer con su *The Study of Sociology*.

La *Ideología* nace, pues, como concepto para identificar un modo de representación conceptual del proceso de conocimiento y como voluntad de remover los prejuicios que restan racionalidad a la concepción del mundo y al sistema de decisiones político sociales. Presenta la Ideología dos urdimbres de discurso: la gnoseológica y la práctico-educativa.

El discurso pedagógico aparece, por lo tanto, como elemento esencial del discurso ideológico, entendido como expresión histórica del modo paradigmático de entender la racionalidad. El análisis de la estructura y génesis del acto de razón, prototipo y ejemplar de acto humano, produce criterios con los que inferir normas que garanticen la racionalidad de la acción. En la dialéctica entre lo uno y lo otro tiene lugar el proceso formativo del hombre, la realidad de lo que por educación debía entenderse.

II. *La interpretación marxista del discurso ideológico y componentes ideológicos del discurso pedagógico.*

El concepto marxista de ideología se compone de elementos que llegan por vía directa desde los ideólogos, al tiempo que se le adhieren elementos fundamentales de otros autores.

Hegel, en las *Lecciones de Filosofía de la Historia*, (21) había afirmado que el momento paradigmático de la reflexión filosófica era la vejez civilizatoria; el momento en el que el pueblo se aparta de su propia apariencia concreta, insatisfecho de su propia vida pública. El momento filosófico llega con la flexión unitaria del espíritu sobre sí mismo, con el autoconocimiento, y la decadencia de la forma de vida a todos los niveles: desde la estructura del Estado a la religión. La filosofía no aparece, pues, como transformadora del mundo. Por más que significa un proceso y un progreso, tanto el progreso como el proceso son racionales. Para Marx, tomando el mismo problema, se orienta la reflexión en el sentido de dar relevancia a la ley psicológica por la que el espíritu teórico, cuando queda libre, se convierte en energía práctica. La liberación de la idea estriba en la reparación de la fibra que la unía en la realidad a través de la práctica. La madurez filosófica lleva a la transustanciación de la filosofía en energía práctica capaz de crear un mundo.

En el corazón mismo del concepto marxista de ideología late la relación entre pensamiento y realidad. Una realidad que, en su situación histórica, practica una coerción secreta que induce a error (22). El problema de la ideología sigue siendo un problema de conocimiento. En vez de referirse a la teoría de las ideas, la identifica ahora el hecho y los mecanismos de producción de error. Advirtiendo que la conciencia que yerra o descubre la verdad objetiva, no es sino forma teórica de aquello cuya forma viva es la entidad social. La actividad filosófica se derramará en dos vertientes: la dirección crítica (propiamente racional) y la actividad representativa de las relaciones político-sociales (propiamente ideológica) (23).

En la coincidencia entre potencia intelectual y realidad, que la Ilustración plantea, Hegel lleva a la identificación entre lo racional y lo real. Por lo mismo, el inicio de la racionalidad se condensa, desde la Ilustración, en la crítica de cualquier construcción simbólica sobre el hombre o el mundo, que implique la existencia de una voluntad externa no controlable y transcendente. La crítica de la religión marcará en Hegel el nacimiento del momento filosófico (24); en Marx, el comienzo de toda crítica. En Hegel la religión queda absorbida en la Filosofía. En Feuerbach la religión se disuelve en antropología, ya que el hombre afirma en Dios lo que echa de menos en sí mismo . . . La Filosofía se convertirá en el desengaño humano. En uno y otro autor, precisamente por el planteamiento de la crítica religiosa, encuentra Marx los motivos para la auténtica revolución teórica. La reforma de la conciencia humana tiene su inicio en la afirmación de que todo pensamiento tiene su origen, incluso el religioso, en el hombre y no es sino determinación de las realidades político-sociales. El contenido dogmático de la religión es pensamiento ilusorio y tiene como referentes realidades ilusorias, ilusiones. La transformación crítica de la conciencia exige la renuncia del hombre a sus ilusiones, lo cual no se lleva a cabo racionalmente, sino por la renuncia al estado de cosas que hacen posible y explican las mismas ilusiones. La transformación de la conciencia supone y exige la transformación social. El mantenimiento de la religión impide la transformación del mundo.

El segundo componente de la cancelación de la ideología es el factor de crítica social . . . El elemento fundamental de la crítica se condensa en la afirmación de que la estructura de las relaciones sociales no se apoyan en la naturaleza general ni en la naturaleza del hombre particular, sino en la textura histórica de los intereses. En este punto se unen la crítica de la religión y la crítica social (25).

Mientras para los ideólogos, el estudio de la génesis del error se resuelve en la indagación de la génesis de la idea, para Marx el comportamiento histórico del pensamiento es inexplicable sin el análisis del verdadero enigma de la historia: la división del trabajo. El conocimiento de los supuestos del mismo proporciona la clave para el conocimiento del origen y proceso de las ideologías, de la conciencia ideológica y de las clases ideológicas. La división del trabajo instituye un mundo objetivo externo y ajeno al hombre individual: el mundo de la producción y sus correspondientes relaciones de dominio y subordinación (26). En tal estado de relación aparecen símbolos y conceptos que se acuñan como comunes y generales, cuya verdad objetiva es el mantenimiento de las relaciones de dominación (27); como si fueran estados naturales del hombre, aparecen metas y fines que se afirman comunes, cuando en verdad sólo actúan en el sentido de potenciar los intereses "comunes" del grupo dominante. El mismo Estado no es sino la forma de configurarse el modo de imposición y valimiento de los intereses del grupo dominante. De ahí que la utopía humana suponga, al final, la cancelación del Estado y de los procesos que le dan origen (28).

La restauración del hombre mediante la ilustración fue también presentada como tarea objetivamente realizable en la *Fenomenología del espíritu de Hegel*. "La comunicación de la pura intelección puede compararse, por ello, a una expan-

sión tranquila o difusión . . .” La presencia de la conciencia crítica proporciona a la realidad un fluir ininterrumpido. Tal es el verdadero proceso formativo del espíritu y del hombre en la Historia (29).

Para Marx la posibilidad de transformación de la realidad por causa de la modificación de los pensamientos no es otra cosa que “inocentes y pueriles fantasías”. Las premisas de Marx son otras. El hombre se distingue del animal en que produce sus medios de vida y, al producirlos, produce “indirectamente su propia vida material. . .”. Tal y como los individuos manifiestan su vida, así son. Lo que son, coincide con su producción; tanto con lo que producen, como con el modo cómo producen. Lo que los individuos son depende, por lo tanto, de las condiciones materiales de su producción. La producción de ideas y representaciones sobre el mundo y sobre el hombre mismo se encuentra directamente entrelazada con la actividad material: “no es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia”. De ahí que la ideología alemana que Marx critica y que pretende la transformación de la realidad por la fuerza de la idea es mala conciencia, conciencia falsa. Lo que se ofrezca como “opción cultural”, derivada del ejercicio puro de la racionalidad, no es en realidad tal cosa, sino el fruto y la representación de la realidad históricamente constituida (30).

El elemento más constante del concepto de ideología marxista, dentro de la evidente polisemia con la que se presenta hasta en la *Ideología alemana*, es el de la coincidencia entre ideología y apariencia del sistema, frente (contradictoriamente) a la correspondencia entre sistema conceptual crítico y esencia del fenómeno. Luego, el concepto de ideología no se puede entender fuera del análisis científico de un problema real. Desde un punto de vista epistemológico, la ideología adquiere la condición de tal, desde el momento en que el análisis científico hace posible la advertencia de la contradicción entre ambas correspondencias (31). La ideología queda constituida, entonces y por ese motivo, en pensamiento esencialmente deformador y deformante. Contiene, por su correspondencia con la apariencia, una función concluyente: la del mantenimiento y reproducción de las relaciones de producción y, en consecuencia, el mantenimiento social. Misión que se actualiza, sobre todo, por el poder que proporciona el ocultamiento de la esencia del fenómeno, su verdad objetiva, bajo el tejido de símbolos. Tal es el cometido de los aparatos ideológicos del Estado (32).

El discurso pedagógico tal y como, en el presente contexto, nos aparece tiene dos sentidos: representación conceptual del proceso formativo de la conciencia y de la adquisición de los instrumentos correspondientes (disposiciones de todo tipo), en vistas a la realización de modos de vida puestos en razón; en segundo lugar, el discurso pedagógico representa el proceso de secuencias activas mediante las cuales se alcanza la racionalidad de la existencia (en términos hegelianos) propuesta por la conciencia que críticamente alcanzó la verdad objetiva de la realidad (33).

Tal discurso pedagógico no puede, en adelante, olvidar lo que creemos es aportación definitiva del pensamiento marxista, cualquiera sea la valoración global que del sistema se haga, en su conjunto: el poder creativo del conocimiento no es abso-

lutamente autónomo (no es autónomo en absoluto). En consecuencia, la representación del acto o del proceso educativo, como una polaridad interactiva personal en la que el factor relevante es la transferencia de información —mediante la cual se perfecciona la estructura cognitiva—, es una representación ideológica (34). LLeva a la falsa conciencia de que el educador, el profesor, el pedagogo, sin más, está en condiciones de modificar el estado de la estructura simbólica, proporcionando haces de significados. Con la aportación de Marx, y la posterior del psicoanálisis, el proceso educativo representa un recorrido dinámico del sistema o “aparato psíquico” entre dos estados definidos del mismo: inicial y proyectado. En tal aparato psíquico, la “mente”, la “conciencia” es *un* componente más de un sistema más amplio que afecta a la totalidad de la existencia corporal. El factor de intervención preponderante no es la transferencia de información puntual o sistemática (curricular), sino el total proceso de influencia que tiene origen en la estructura social total, uno de cuyos elementos es el mercado de símbolos. El espacio de estados en el que tienen lugar las locomociones y cambios del sistema educando, no sería el espacio inventado y propuesto como relevante por la Ilustración (el espacio escolar), sino el espacio en el que tienen lugar las incidencias constituyentes de la conciencia: el espacio social. El proceso educativo tendrá, entonces, como variable relevante no el proceso cognitivo sino el proceso de socialización. El primero sería subsistema o elemento integrante del segundo. El espacio escolar quedaría, en el cuadro general, como un campo reducido de influencias y simulaciones; el cual, en la misma medida en que exista distanciamiento y heteronomía con respecto a los mecanismos de transformación social, reduce y limita la capacidad de influencia e ideologiza y falsifica su verdadera esencia.

La clave formativa del psiquismo humano no estribaría en las unidades de significado (los contenidos) cuanto en las “relaciones de producción” de tales significados en tanto que unidades molares de enseñanza: Es decir, el elemento clave es la disposición espacio-temporal de la tarea pedagógica que se ejecuta, el modo de producción de la influencia, la constitución misma del espacio de estados en el que han de producirse los cambios, el modo de elaboración de las secuencias activas en virtud de las cuales ha de tener lugar el aprendizaje significativo, la proximidad y el modo de aproximación a las situaciones culturales problemáticas, la modalidad y estilo de ejecución de roles en el subsistema escolar. Un modo de hacer, en definitiva, que testimonia claramente el paso cultural, y antropológico-social, que tiene lugar al instituirse la dialéctica. La Ilustración, al convertir en elemento cardinal al hombre como productor de conocimiento, promueve un proceso educativo racionalista (ideológico) en el que el factor principal en la producción de disposiciones es la transferencia de información, la producción, la crítica social, y la inversión marxiana de la misma, proponen una clave pedagógica de intervención en la que la principal productora de influencias y de mensajes al entendimiento es la propia circunstancia problemática o problematizada. El verbalismo de la llamada educación tradicional no es consecuencia de convencimiento equivocado o de la sobrevaloración del lenguaje como vehículo del pensamiento, sino que tiene el origen en la *aparien-*

cia (ideología Ilustrada) de que las configuraciones de comportamientos, las reproducciones o equilibrios culturales y las transformaciones socioculturales, tienen lugar mediante la transferencia de *logos*, la implantación de lenguajes, aprendizajes de conceptos, adecuación de proposiciones. . . La aportación marxista considera tal suposición, apoyada en la apariencia, conciencia equivocada, ideología. No es la idea la que transforma la situación o los estados de cosas, sino que son los cambios en los estados de cosas los que inducen cambio en las ideas. Luego, el principal sujeto de intervención pedagógica no sería el educando personalmente considerado, sino la situación y espacio de influencias en el que se encuentra inserto. El más radical acto pedagógico sería la revolución social. A nivel atómico al acto pedagógico puntual incide, más que en la personalidad del sujeto, en la disposición de las circunstancias en las que, por ejemplo, los aprendizajes tienen lugar. El diálogo pedagógico entre profesor-alumno, no es un diálogo directo, sino propiamente indirecto: (profesor) - (medio cognitivo total) - (alumno).

Antes de concluir esta apartado, por la brevedad del discurso, aludiremos a tres consideraciones teóricas que afectan a la práctica pedagógica. La primera, que en el proceso de formación del espíritu es esencial la *cancelación*; tanto de la autoenajenación hegeliana (la vejez civilizadora), como del principio de división del trabajo (en la praxis social marxista). Tal concepto de cancelación, arrastra, para la filosofía de la educación, el principio de que el concepto de educación debe ser descrito en el discurso, con todas las consecuencias, como aquél que dice referencia a un proceso que conduce hacia su propia negación. Al iniciar el proceso educacional una andadura de influencias, éstas estarán bien dirigidas en la misma medida en que propenden a dejar de ser necesarias. La intervención educativa es tanto más perfecta pedagógicamente en tanto en cuanto roza siempre los umbrales mínimos necesarios. De ahí la relevancia del discurso sobre la pedagogía activa o el del aprendizaje por descubrimiento, como programas de investigación. El proceso de intervención educativa es una dialéctica entre la hiperprotección y el abandono (35).

La segunda indicación se refiere a la existencia todavía relevante, de lenguaje animista en el discurso pedagógico (36): referencias a factores incontrolables interiores que explicarían los modos de ser y de actuar, tanto funcionales como disfuncionales (la ideología del don o de las carencias). Quizás aquí se encuentre la causa de que el discurso pedagógico, en cuanto a taxonomización de hechos o síntomas, sea poco fino o no sienta la necesidad gnoseológica, o práctica, de aumentar la finura de la clasificación. Reumatismos puede haberlos de 300 categorías diferentes. El complejo mundo de la vida conductual humana, incluso la que tiene lugar en el estrecho espacio del aula, se resuelve en media docena de modos de ser.

La tercera indicación se refiere a las teorías de la violencia simbólica, o a las de la reducción de la educación a estratagema social. Las consideramos descriptivas y parciales (37). Dentro del pensamiento marxista, tal como lo hemos presentado, la acción cultural es componente esencial de la revolución social. Los conceptos de violencia simbólica y de arbitrariedad cultural deben situarse en el sistema del discurso, dejando espacio a la perspectiva desde la que el acto educativo es antropoló-

gicamente necesario (no solamente sociológicamente necesario) y espacio en el que sea legítimo afirmar que la cultura propende (mediante la actividad crítica) a la más racional forma de sobrevivencia (utopía socio-cultural).

Las pedagogías sin normas y el espontaneismo romántico son expresiones ideológicas de un concepto de libertad en cuya definición no interviene la determinación entre referencia social y contenido de pensamiento.

III. *El discurso ideológico como forma de pensamiento y la necesaria implicación ideológica del discurso pedagógico.*

El problema de la ideología, y el estudio del concepto mismo, continuó ocupando un lugar dominante en la filosofía social. Presentar los matices de tal discusión, sobrepasa las posibilidades de nuestro "discurso". Debemos indicar, no obstante, que a partir de la década de 1920, el tema de las ideologías se convierte en motivo de una disciplina académica: la *Sociología del conocimiento* (en su versión alemana).

Max Scheler (38) pretende explicar las condiciones sociales de la construcción de "cosmovisiones", por otro camino que los estadios comteanos o el modelo estructura-superestructura marxista. En estos nuevos planteamientos se fundamenta el tercer gran paquete de acepciones que toma el concepto de ideología. "La sociología scheleriana del conocimiento y de la cultura responde a los esfuerzos por asegurar la existencia de una esfera espiritual y de valores, independientes en cuanto a su validez, de factores histórico-sociológicos (39).

Karl Jaspers, en su *Psicología de las concepciones del mundo*, (40) pretende el estudio de aquellas "concepciones", "algo total y universal", que no es "meramente un saber", "sino que se manifiesta en valoraciones", y que "conforman" la vida. La tesis fundamental con respecto a tales configuraciones de pensamientos no es la de los "ídola" baconianos, ni la de los "prejuicios" (prejuicios e ilusiones) de ilustrados, ni la "falsa conciencia" de los marxistas. Por el contrario, la primera afirmación tiene carácter afirmativo-positivo: "no pueden ser absolutamente vanas" ... "todo esto ha sido una vez expresión y necesidad para las almas de los hombres y en lugar de preguntar acerca de la exactitud objetiva o metafísica, podemos hacerlo acerca de la realidad anímica de la acción." Este texto lo escribía Jaspers en 1919. Tales "sistemas" de conceptos, tales "concepciones de la vida y del mundo constituyen los símbolos necesarios de los diversos aspectos de la vitalidad en su urdidumbre", según afirmaba Dilthey (41). "Proporcionan la seguridad de que necesita la acción", tomada en su conjunto; la cual no puede esperarse ni por premuras temporales ni por capacidad o potencia de horizonte explicativo, de la racionalidad científica. De los planteamientos científicos del momento, tanto los científicos como los hombres ordinarios, continuamente construyen inferencias, extrapolaciones, empleando en ello reglas de dudosa ortodoxia lógica y de un alto riesgo de aleatoriedad. Pero, con tales construcciones o formas de pensamiento, el hombre adquiere la posesión del elemento psicológicamente imprescindible: seguridad en la acción. Tal seguridad se fomenta, tanto por la línea intelectual de la justificación razonada, como por la ho-

mogeneización, y cohesión activa que induce en la acción la concordancia y la intersubjetiva aceptación de las cosmovisiones.

El conocimiento ordinario emplea el término ideología para designar el conjunto de contenidos de pensamiento de una persona o grupo (prescindiendo de la naturaleza específica de cada componente unitariamente considerado), necesarios para la justificación (o que son justificación) de la dirección de la praxis humana (individual y/o social).

Dentro de la ideología se insertan los objetivos generales de la acción y éstos se insertan, a su vez, en una jerarquía real de prioridades. Tal es la descripción de la ideología que se encuentra pululando y permitiendo el empleo del concepto en discursos de alto compromiso social. Constituye la tercera versión categorial del término.

Frente a la omnipresencia cultural y temporal de tales construcciones intelectuales, todas ellas obedeciendo a idéntica estructura, no podemos con legitimidad acudir al principio de los "estadios transitorios y contingentes". Opinamos que nos encontramos ante una "forma de pensamiento". Una de entre las varias en las que se expresa la condición de animal racional con que fue descrito el hombre por la antropología griega. De entre tales formas de pensamiento, la que ha merecido mayor atención y estudio, y de la que el hombre ha obtenido en la actualidad más espectaculares resultados, es la forma de pensamiento científico. Pero, el grado de adhesión intelectual que se observa en los hombres, no es menor en el caso de la ideología que en el caso de las postulaciones científicas. Todo ello no hace sino confirmar la necesidad de plantear un discurso sobre el pensamiento que no quede totalmente recubierto por la polaridad verdad-error, objetividad-prejuicio; las cuales funcionarían como auténticas "prohibiciones", "coerciones" en términos de Foucault. Sobre todo cuando se observa que de ellas dependen las decisiones más transcendentales del dinamismo histórico, tanto individual como socialmente considerado.

* Resumiendo nuestra opinión respecto a la caracterización del discurso ideológico, diríamos lo siguiente:

El discurso ideológico se construye en tres etapas causales diferentes. La primera, estipula el conjunto de "organizadores", supuestos básicos, de carácter dogmático. Tales organizadores proporcionan la perspectiva ideológica y permite la categorización de las mismas, su taxonomización. Constituyen como una carta de estipulaciones básicas. Cualesquiera sean éstas, la modalidad de discurso ideológico nos llevaría a que la categoría "ideologías científicas", no tenga sentido. Tan solo nos indicaría la existencia de particulares estipulaciones, características.

La segunda, es la etapa de la construcción del sistema de proposiciones que concretan, en función del organizador, los juicios de totalidad y sobre la totalidad de cuantas cosas y acontecimientos configuran el espacio vital y la urdimbre de influencias, reales o supuestas, a los que se ve expuesto el individuo y su correspondiente grupo de referencia. Tal carácter totalizador es característico del campo simbólico de la ideología, y de su lenguaje o discurso (42).

La tercera, es el momento en el que se estipulan las configuraciones sociales o convivenciales, supuestamente coherentes con los dos componentes anteriores. En este momento y etapa, la idea (o sistema de ellas) toma cuerpo social en forma de instituciones. La totalidad de los sistemas de justificaciones institucionales obedecen a construcciones, cuya modalidad de discurso, posee la anterior estructura (43).

Este tercer concepto de ideología tiene extraordinario interés para la analítica del discurso pedagógico. Cuando en el estudio y descripción del acto pedagógico el discurso se orienta a la determinación y definición de una "opción valiosa", que no se reduce al mero valor que conlleva el perfeccionamiento de una estructura disposicional (la cual, evidentemente, puede tener varias direcciones; sancionadas o rechazadas por una cultura o subcultura determinada) la estructura del discurso obedece claramente a la forma de pensamiento descrita (44).

La incidencia de la ideología más clara aparece en la formulación de las grandes finalidades educacionales; observamos que a toda modalidad de estructura socioconvivencial le corresponde un discurso pedagógico de estructura ideológica y con sistema simbólico peculiar.

Este es, probablemente, el motivo por el que se encuentra generalizada la apreciación, en la literatura pedagógica, de que el discurso pedagógico implica una cosmovisión. No es exacto. Ya que, de serlo y en la medida en que demos valor significativo a "implicar", la Pedagogía quedaría reducida o convertida en ideología y los pedagógos en ideólogos. Lo que, tal vez, se quiera decir es que la urdimbre vital implicada en el proceso educacional, tomado en su globalidad, no puede ser correctamente representada con los sistemas de discurso que proporciona ni una ciencia sola ni un conjunto interdisciplinar ni una única forma de pensamiento. La forma de pensamiento ideológico juega papeles relevante. A dos niveles, como hemos indicado: a nivel de formulación de intenciones generales y a nivel de objeto cultural que debe ser atendido técnicamente por la Pedagogía. La Ideología produce pues, discurso educacional, o sobre la educación, y se convierte también en objeto para las secuencias de intervención pedagógica. Los colectivos humanos instituyen el rol o función de introducir a sus colectivos en la ideología, o sistemas ideológicos, dominante.

Actualmente se ha planteado un problema muy específico, que no será objeto de consideración aquí por falta de tiempo. Nos referimos al llamado ideario de centros docentes. La interpretación pedagógica del mismo pasa, en nuestra opinión, por el análisis del discurso ideológico que hemos practicado en este trabajo.

1. BOURDIEU, P. (1982), *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, París, Fayard; FERRATER MORA, J. (1972), *Las palabras y los hombres*, Ed. Península, Barcelona.
2. FOUCAULT, M. (1980), *El orden del discurso*, Tusquets editores, Barcelona.
3. GARCIA CARRASCO, J. (1984), *La Ciencia de la educación. Pedagogos, ¿Para qué?*, Santillana, Madrid.
4. RORTY, R. (1983), *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, Cátedra, Madrid. JACOB, F. (1981), *El juego de lo posible*, Grijalbo, Barcelona. HUBNER, D. (1981) *Crítica de la razón científica*, Ed. Alfa, Barcelona. RAMONEDA, J. (1982) *El sentido íntimo. Crítica del sentido común*, Muchnik Editores, Barcelona. ILYA PRIGOGINE E ISABELLE STENGERS, (1983), *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Alianza, Madrid.
5. GURBITCH, (1954) en *Le concept de classes sociales de Marx à nos jours* (París, Centre de Documentation Universitaire), tiene motivos documentados para aislar en el término ideología hasta trece significados diferentes. Contra esta minuciosidad reaccionan muchos autores ya que, independientemente del sentido dominante en un contexto determinado, existe clara convergencia de sentido. Cfr. FERGNANI, F. (1965), "Il concetto di ideologia nel materialismo storico", *Rivista di filosofia*, LVI, 2 (abril-junio), pp. 195-212.
6. ROSSI-LANDI, F. (1980), *Ideología*, Labor, Barcelona. El autor, en esta obra, describe once usos del término ideología. Por otra parte, Pareto no necesitó el término ideología para representar el fenómeno aludido ni para llevar a cabo lo que hoy se llama crítica ideológica. Cfr. BOBBIO, N. (1957), "Wilfredo Pareto e la critica delle ideologie", *Rivista di filosofia*, pp. 355-381.
8. Cfr. KURT LENK, o. c. pp. 48 ss.
9. GARCIA CARRASCO, J. (1982) "Reflexiones histórico-pedagógicas ante los 'éléments d'ideologie' de Destutt de Tracy" *Historia de la Educación*, enero-diciembre, pp. 219-227; "Ideología y Pedagogía" *Enrahonar, Quaderns de Filosofia*, 5-6 (1983).
10. PICAVET, (1891) *Les idéologues, essai sur l'histoire des idées et des théories scientifiques, philosophiques, religieuses, etc.*, en France depuis 1789, Félix Alcan, París.
11. CASSIRER, E. (1975) *Filosofía de la Ilustración*, Fondo de Cultura Económica, México.
12. D'ALEMBERT, (1920) *Discurso preliminar de la Enciclopedia*, Espasa Calpe, Madrid.
13. LOCKE, J. (1980), *Ensayo sobre el entendimiento humano*, 2 vols. Ed. Nacional, Madrid.
14. CONDILLAC, (1746), *Essai sur l'origine des connaissances humaines, ouvrage où l'on réduit à un seul principe tout ce qui concerne l'entendement*, Ed. Lenoir, Colin.
15. BARTH, H. (1951), *Verdad e ideología*, Fondo de Cultura Económica, México.
16. VAN DUZER, Ch. H. (1935), *The contribution of the Ideologues to French Revolutionary Thought*, Baltimore.
17. CONDORCET, (1822) *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humaine*, París.
18. A este respecto es interesante la lectura del trabajo de HEREDIA SORIANO, A. (1982), *Política docente y filosofía oficial en la España del siglo XIX*, Ed. Universidad de Salamanca. El preámbulo del decreto de 4 de agosto de 1836 indicaba en correspondencia: "Persuadida de dar a las enseñanzas actuales de dirección que exigen las luces del siglo. . ." Tal era el espíritu del Plan General de Instrucción Pública.
19. En 1838, por ley de bases, fue incorporado de nuevo el apelativo Ideología.
20. Para más pormenores consúltase la citada obra de Antonio Heredia Soriano.
21. HEGEL, (1971), *Filosofía de la Historia*, Ed. Zeus, Barcelona.
22. GEIGER, TH. (1968), *Ideología y verdad*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
23. DALMASO, G. (1973), *El lugar de la ideología*, Ed. ZYX, Madrid.
24. PUENTE OJEA, G. (1984) *La formación del cristianismo como fenómeno ideológico*, Ed. Siglo XXI, Madrid.
25. MARX, K. y ENGELS, F. (1982), *La ideología alemana. Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stiner y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas*. Ed. Grijalbo, Barcelona.
26. ALCAIDE CASTRO, M. (1983), *Las nuevas formas de organización del trabajo, Un análisis sobre su viabilidad*. Ed. Akal, Madrid; LITTLEHOHN, J. (1975), *La estratificación social*. Alianza, Madrid; LUKACS, G. (1978), *Historia y conciencia de clase*, Grijalbo, Barcelona.
27. ADORNO, TH. W. (1971), *La ideología como lenguaje*, Taurus, Madrid.
28. WEIL, E. (1956), *Philosophie politique*, Vrian, París.

29. HEGEL, (1966), *Fenomenología del espíritu*, Fondo de Cultura Económica, México.
- BROCCOLI, A. (1977), *Ideología y educación*, Ed. Nueva imagen, México. WERNECK, V.R. (1982), *A ideologia na educação*, Voces Petrópolis.
30. GOULDNER, A.W. (1978), *La dialéctica de la ideología y la tecnología*, Alianza, Madrid.
- HABERMAS, J. (1982), *Conocimiento e interés*, Taurus, Madrid. Id. *Ciencia y tecnología como ideología*, Tecnos, Madrid.
31. TRIAS, E. (1975), *Teoría de las ideologías*, Península, Barcelona.
32. ALTHUSER, (1974), *Escritos*, Laia, Barcelona.
33. CHARLOT, B. (1976), *La mystification pedagogique*, Payot, París.
34. BRUNSTEIN, N.A. (1977), *Psicología: ideología y ciencia*, Siglo XXI, México.
35. BETTELHEIM, B. (1983), *Con el amor no basta*, Nova Terra, Barcelona. BOWLBY, J. (1983), *La pérdida afectiva, tristeza y depresión*, Paidós, Buenos Aires.
36. BLACO, J. L. (1984),
36. BLASCO
36. BLASCO, J. L. (1984), *Significado y experiencia*, Península, Barcelona. BERLIN, I. (1983), *Conceptos y categorías*, Fondo de Cultura Económica, México.
37. GIROUX, H.A. (1983), *Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis*, Harward Educational Review, Vol. 53:3.
38. SCHELER, M. (1973), *Sociología del saber*, Siglo XX, Buenos Aires.
39. HANS BARTH, o. c. passim.
40. JASPERS, K. (1967), *Psicología de las concepciones del mundo*. Ed. Gredos, Madrid.
41. DILTHEY, W. (1945), *Teoría de la concepción del mundo*, México, Fondo de Cultura Económica.
42. QUINTANILLA, M. A. (1967), *Ideología y ciencia*, Fernando Torres, Valencia.
43. PENA, M.^a C. (1983), *Pintura de paisaje e ideología*, Ed. Taurus, Madrid. AGUILA TEJERINA, R. del (1982), *Ideología y fascismo*, Centros de Estudios Constitucionales, Madrid.
- FIORAVANTI, E. (1983), *El concepto de modo de producción*, Península, Barcelona.
- RAPHAEL, D.D. (1966), *Problemas de filosofía política*, Alianza, Madrid. RAMIREZ, M. Y OTROS (1978), *Las fuentes ideológicas de un régimen: España 1939-1945*, Universidad de Zaragoza.
44. A este respecto es muy interesante la obra de GARCIA CRESPO, C. (1983), *Léxico e ideología en los libros de lectura de la escuela primaria (1940-1975)*. Universidad de Salamanca.



COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA SEPTIMA PONENCIA





LA IDEA DE HOMBRE COMO CONDICIONANTE SUPREMO DE TODO APRENDIZAJE

MARCELIANO ARRANZ RODRIGO

La característica más peculiar de la especie humana, desencadenante de los procesos que la han permitido colonizar todos los biotopos y ocupar un lugar privilegiado en la Biosfera, es su capacidad de procesar, memorizar y transmitir informaciones a su descendencia. Esta transmisión no tiene una base exclusivamente biológica, como a veces se pretende, sino que en ella intervienen de manera decisiva mecanismos noológicos de aprendizaje. Ni los genes ni la anatomía del hombre actual difieren substancialmente de los del hombre de Neanderthal. Lo que ha cambiado es la cantidad y la calidad de la información con que podemos enriquecernos. Y esta información no es otra cosa que una secular experiencia del mundo, memorizada y transmitida de generación en generación.

No cabe la menor duda de que el principal vehículo transmisor de informaciones es la educación que se imparte en nuestras aulas escolares. Gracias a ella, un niño actual considera triviales verdades que ignoraba Galileo. Y, sin embargo, el papel de los educadores no puede ser reducido a una mera transmisión de datos e informaciones. Si así fuese, pronto se convertirían en un estamento supérfluo, puesto que hoy disponemos de máquinas lo suficientemente buenas como para substituirlos en esa tarea.

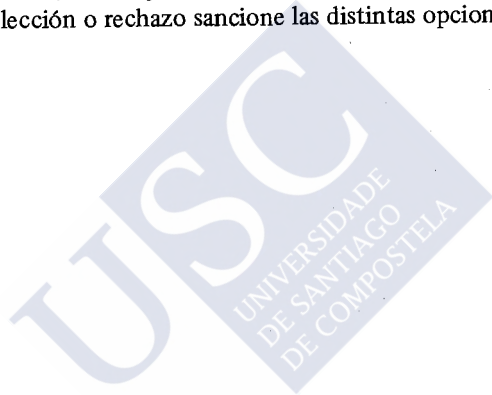
Si, por el contrario, se admite que la educación es un proceso global y radicalmente antropológico, parece plausible admitir que no puede consistir en otra cosa que en una *preparación para vivir humanamente*, es decir, en conformidad con las exigencias y posibilidades de la propia especie. Y es precisamente aquí donde, en nuestros días, se manifiesta el más radical de los pluralismos: ¿Qué significa vivir humanamente? ¿Cuáles son las exigencias de la especie humana?

En la cultura occidental hubo una época, iniciada en la filosofía clásica y desarrollada durante los siglos en que el pensamiento cristiano fue hegemónico, en la que se pensó tener una respuesta clara a estas preguntas: El hombre ocupaba un lugar preeminente en la Naturaleza porque en él estaba presente y actuaba un principio inmaterial, que hacía de él algo trascendente y abocado a la inmortalidad.

La obra de DARWIN, al atribuir la antropogénesis a procesos de la misma naturaleza que los que habían originado a las demás especies, significó un duro golpe para cuantos veían en un origen especial de la especie humana la garantía de su transcendencia. Muchos antropólogos actuales continúan en la misma línea de DARWIN, pero ya no ponen el acento en los aspectos anatómicos. Peculiaridades

que se habían considerado exclusivas del hombre, como el pensamiento abstracto, el lenguaje simbólico o el comportamiento moral, serían trasuntos de peculiaridades ya presentes en los animales superiores y se deberían únicamente a la posesión del cerebro más sofisticado del mundo viviente. Dichos comportamientos serían debidos al azar genético y se habrían mantenido por dotar de ventajas adaptativas a la especie que los ejerce.

Existen, pues, en nuestros días, concepciones de lo humano diametralmente opuestas. ¿Qué hacer ante este pluralismo, si se quiere continuar manteniendo que la educación es, ante todo, una iniciación a un existir auténticamente humano?. En una sociedad que se denomina democrática, si quiere serlo verdaderamente, no cabe sino el pluralismo de opciones y proyectos. Y no vale utilizar como argumento la praxis de otras épocas, puesto que ello significaría caer en lo mismo que se critica. Ahora bien, el método más seguro para garantizar un pluralismo auténtico, no es determinarlo desde arriba, sino dejar que surja desde abajo y que sea la sociedad misma la que con su elección o rechazo sancione las distintas opciones.



DUALISMO IDEOLOGICO Y EDUCACION CRITICA

JAIME CASTAÑE CASELLAS

La disposición efectiva para *comprender los procesos y dinanismos de la sociedad que enajenan al hombre* y a través de la comprensión *dominarlos*, es, sin duda, uno de los objetivos esenciales del quehacer educativo. La Pedagogía debe investigar sobre él, y en la investigación dar cabida a la pregunta por *los criterios* que permiten estudiarlo desde la realidad negativa, donde se descubre su ausencia, hasta formas de realización cada vez más adecuadas; criterios que en definitiva permitan dar curso y efectividad a la misma realización.

Vemos, por de pronto, cierta *desposesión de recursos*, que tiene su origen en factores del *entorno sociocultural*: al hombre se le priva de conocimiento y de motivación que le son precisos, en la propia base donde cobra sentido y ha de cobrar fuerza y eficacia la tarea de construirse humanamente.

Conviene tomar como núcleo del análisis interrogativo *la tensión conceptual entre dos corrientes*, una de las cuales refiere las experiencias e interpretaciones compartidas en la sociedad, o sea, la cultura, al dominio sobre el hombre; y la otra las considera producto de necesidad, más que dinamismo con posible intencionalidad y con suficientes recursos para ser proceso de educación efectiva. Si resulta que entre los dos hechos culturales cabe *una visión crítica* inconciliable con el primero y capaz de contradecir la tesis expresada por el segundo, uno y otro se invalidan, que por distintas razones y a distinto nivel: el primero, como dinamismo de enajenación, anulado por la crítica hasta allí donde ésta llegue en su revelación del engaño; y el segundo, carente de base epistemológica, ya que el hombre va desde sí mismo por su camino de promoción humana al excluir lo que le enajena.

Nos hallamos, al parecer, ante *una reducción dualista* infundada: solo reconoce, de un lado, la manipulación a partir de planteamientos dictados por el poder en el campo de la cultura; y del lado opuesto, un estudio descriptivo-teórico que ponga de manifiesto dicha manipulación, desde postulados negadores también de la realidad educativa como proceso capaz de promover al hombre, pero definidos a la vez por su afirmación del mismo hombre como susceptible de promoverse por cambios objetivos, sobre la base de condiciones que en el interior de la sociedad le determinan. La primera perspectiva viene dada por *(hechos)*, y la segunda tiene su clave en *supuestos epistemológicos*. En la segunda se delimita la mirada —según el ángulo de visión, por referencia al punto de vista— y así la anterior, a su vez, también resulta delimitada, con lo cual permite descubrir unos aspectos de la realidad y no otros.

Desde el poder se inculcan aspectos de cultura alienadores, al unir sobre bases ficticias de conocimiento, ocultadoras de la realidad, los objetivos de promoción humana y el dominio sobre el hombre. Mas también *la ideología*, al parecer, priva al hombre de esperanza justa, al negarle, desde la afirmación indiscutible de procesos efectivos de enajenación, *el poder intencional* de promoverse desde sí mismo dominándolos *a través de la capacidad crítica*.

Respecto de esta capacidad, la fenomenología nos obliga a reconocer que *el conocimiento y valoración humanos* trascienden la impresión subjetiva: captan que la realidad es *de suyo*, no solo referida a quien la conoce; y *descubren un ámbito cualitativo ulterior a los límites concretos*, un *más* que merece estima y tal vez exige realización, respecto del cual *valoramos* las situaciones, y en ellas todo cuanto nos ocurre.

Lo dicho no significa respuesta segura, sino *posibilidad*. En educación hay *condiciones y obstáculos*, pero no total negación de caminos. La Pddagogía debe mostrar como ciencia —a nivel humano rigurosa— la índole de *procesos requeridos por la realidad misma del hombre*, realizables en el interior del contexto objetivo y humano. Educarse es *hacer efectiva la tarea*, con intencionalidad que, de forma crítica, discierne según los valores, y busca lo merecedor de estima superando lo que no la merece en la cultura y la sociedad, y comparte el esfuerzo de superación.

LA AMISTAD, ANTE EL PLURALISMO IDEOLÓGICO

CONSUELO FLECHA GARCIA.

La preocupación por los valores y por sus relaciones con el quehacer educativo ha constituido siempre un aspecto importante de la reflexión de los estudiosos de la pedagogía. Preocupación que no es nueva ni pequeña, para los educadores que se preguntan cada día por el problema de los fines y objetivos en el campo en el que trabajan. La experiencia propia, la que constatamos a nuestro alrededor, el trabajo de quienes investigan en las más recientes corrientes educativas y la bibliografía a la que nos acercamos, ponen de manifiesto este problema de fondo que ha recorrido toda la historia de la realidad educativa.

En la actualidad, dos factores están influyendo decisivamente en la orientación de los trabajos que acerca de los valores se realizan. Por una parte, la pluralidad de marcos de referencia que se nos ofrecen y, por otra, el que se presente como prioritario el rescatar las cuestiones “de sentido y de significado” de entre tantas multiplicidad de estrategias y técnicas que ocupan excesivo espacio en nuestro quehacer.

No estaría de más que, desde estos trabajos, se pudiera llegar a un acuerdo sobre aquellos valores que hubieran de estar presentes en cualquier proyecto educativo, lo cual quizás facilitase la solución de determinados problemas que algunos vislumbran y, sobre todo, garantizaría una mejor base para la misma convivencia entre personas y ambientes pluralistas.

Creemos que los diversos planteamientos axiológicos están llamados a intentar un esclarecimiento de los valores humanos fundamentales que, en buena medida, pueden ser comunes en unos sistemas y otros, sin tener por ello que renunciar a la diversidad y pluralismo que se derivan de las perspectivas filosóficas, políticas, sociales, religiosas, . . . desde las que se sitúan.

Desde esta clave, y dejando a un lado consideraciones más concretas y fundamentadas sobre lo expuesto, me atrevo a adelantar uno de los valores que considero imprescindible en todo camino de crecimiento como persona: la Amistad. Por ello, de entre todas las posibilidades que se presentan como necesarias, durante los últimos años he abordado algunos aspectos relacionados con el valor Amistad que, sin duda, tanto tiene que ver con la calidad de la vida y de las relaciones.

Los datos recogidos en la investigación realizada (1) pueden contribuir a sensibilizar a quienes no hayan descubierto todavía las importantes funciones que la amistad puede desempeñar por sí misma en todas las edades de la persona; funcio-

nes únicas de la amistad que se extienden desde la infancia hasta la edad adulta.

Así, en el trabajo al que nos referimos, basado en la posibilidad que la persona ofrece de expresar sus preferencias y su orientación hacia unos u otros valores, y de reaccionar, con intensidad diversa, ante cada uno de ellos, se pone de manifiesto que en todos los grupos formados a partir de las distintas variables en que se subdividió la muestra seleccionada, esta reacción valorativa frente a la amistad, tanto desde el punto de vista de la intensidad de reacción como del sentido de la misma, fué altamente positiva, aunque, a su vez, aparezcan diferencias significativas entre unos y otros grupos.

Y junto a los datos de carácter experimental comprobados, la reflexión de tantos autores que en unas épocas y otras señalan la importancia de este sentimiento para la vida humana desde la filosofía, la psicología, la sociología, la pedagogía, la poesía, . . . Desde siempre, cuantos se han acercado a esta experiencia, la han valorado por encima de todas las demás y la han preferido a cualquier otra realidad.

Tener amigos, vivir en amistad, es uno de los deseos más profundos y más necesarios en todas las personas, aquello de lo que nos es difícil prescindir a lo largo de nuestra existencia, un tipo de relación sin la cual la realidad aparecería ante nosotros oscurecida y sin sentido.

Una educación centrada en la persona, en la que sean propuestos unos determinados criterios axiológicos que sirvan de base, como convicciones firmes, sea cual sea el ambiente donde el hombre y la mujer se muevan, no puede olvidar, cualquiera que sea la perspectiva desde la que se realice, la riqueza que suponen las relaciones interpersonales, profundamente vividas, como ayuda para abrirse desde sí mismo, desde lo más auténticamente suyo, a un mundo de dimensiones cada vez más amplias.

LA EDUCACION ES EROTICA

OCTAVI FULLAT

El proceso educacional posee dos aspectos: el fáctico y el axiológico. Aquí se considera el segundo. Se tiene, pues, presente la teleología entendida como saber acerca de las *finalidades*, prescindiendo, en cambio, tanto de los objetivos como de los proyectos. Aquí, no interesan, metodológicamente, los hechos, sino los deseos educacionales. Para el análisis del *Deseo*, entendido a modo de motor teleológico, no se atiende a los análisis de Freud, sino a los de Platón.

Tanto Platón —*Lisis*— como Aristóteles —*Metafísica*— subrayan ya el valor de la admiración y del asombro como manifestaciones primigenias del *Deseo*. En *El Banquete* se hace hincapié en la fuerza dialéctica de *Eros*. El educador y el educando saciados —sabios y buenos y hermosos— han perdido el apetito de *lo mejor*; han perdido la educación misma.

Teleológicamente, el acto educante es constante búsqueda, puro *erotismo*, de Lo Incondicional. No toda locura educadora, sin embargo, merece alabanza; Platón nos avisa que sólo es hermosa la locura que tiene origen divino —*Fedro*—. *Eros* es un *metaxy*, un intermediario entre la banalidad del fenómeno educante y su consumación exaltante.

Las sociedades históricas no pueden jamás conocer la educación realizada. En la historia, la educación se ciñe a ser *psykhagogía*, conducción de almas hacia la Verdad —*Fedro*—. Las finalidades educacionales son locuras para el científico y para el tecnólogo.

“Siempre se educa a alguien *para algo*”; cuando este *algo* deja de ser definitivamente un posible *medio*, convirtiéndose de modo exclusivo en *fin*, nos encontramos delante de las finalidades educativas. Quizás *los valores* no existan, pero, como mínimo, operan a modo de *a priori*s que condicionan y hacen posible la intelección de la pluralidad de actos educativos. La dialéctica del *éros* educacional desboca en la *utopía*, y a la utopía no conduce ningún cambio, ni geográfico ni histórico. Las finalidades educacionales no pueden someterse a estrategia.

La educación es erótica; es decir, constante insatisfacción a la vista de los hechos educadores.

PLURALISMO AXIOLOGICO Y OBJETIVOS DE LA EDUCACION

FILOMENA GARCIA REQUENA

M^a ANTONIA CASANOVA RODRIGUEZ

.- Pluralismo axiológico

Entendiendo por pluralismo la “coexistencia de teorías, de doctrinas o de organismos que por distintos procedimientos pretenden fines análogos o idénticos”, esa manifestación se remonta a tiempos tan lejanos como los de Heráclito o Empédocles. No obstante, es en nuestra sociedad actual donde se da un auténtico pluralismo en todos los niveles, propiciado por la actual estructura democrática de buen número de países, y caracterizado por una gran diversidad de opciones personales. El ámbito axiológico se ve afectado, lógicamente, por esta pluralidad.

Desde la diversidad, se considera el valor como “una manera de ser o de obrar que una persona o una colectividad juzgan ideal y que hacen deseables o estimables a los seres o a las conductas a los que se atribuye dicho valor”. Esta concepción aglutina socialmente, ya que proporciona coherencia al conjunto de normas aceptadas y vigentes en un grupo.

El cambio histórico genera cambios axiológicos, produciéndose un doble fenómeno:

- Descubrimiento de nuevos valores
- Cultivo de valores representativos de épocas pasadas.

De esta forma, la sociedad presenta a la libre elección del hombre un elenco de opciones axiológicas, que es distinto en las diferentes épocas históricas. ¿Cuáles son los valores que la sociedad actual acepta de modo general? Quedan resumidos en los siguientes: humanismo pragmático, la participación como valor social, valores útiles y económicos, vitalismo, ética individualista, ambivalencia axiológica.

2.- Los objetivos educativos en las Leyes de Educación Españolas

Los sistemas educativos y los centros escolares recogen la situación social y los valores del entorno. Por ello, se adaptan a las exigencias externas y modifican la sociedad en que aparecen. Dado que la filosofía de la educación, en una Ley determinada, subyace en los objetivos generales de la misma, recogemos los que aparecen en esta normativa, en España, a partir de 1945.

Ley de 17 de julio de 1945: Además de fijarse en los aspectos concretos de distintas enseñanzas y capacitaciones de la persona, son los valores espirituales y religiosos los que inspiran todo el desarrollo de la Ley.

Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970: El desarrollo económico habido desde 1945, obliga a introducir en esta Ley aspectos tales como desarrollo social,

cultural, científico y económico. Continúa apareciendo el concepto cristiano de la vida, pero no de forma tan imperativa como en el momento anterior.

Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1984: En esta última Ley los valores que se recogen son amplios, válidos de forma generalizada y comprensivos de cualquier ideología u opción que pueda darse en una sociedad pluralista. Se adaptan a los señalados en la primera parte del trabajo y responden a los caracteres que la UNESCO aplica para este tipo de objetivos: compatibles con los derechos humanos, democráticamente orientados, socialmente relevantes, tendentes a satisfacer las necesidades personales y equilibrados.

Queda puesta de manifiesto la influencia que el paso desde una sociedad uniforme a otra pluralista tiene en los objetivos generales de la educación.



EL SENTIDO EDUCATIVO DE LAS IDEOLOGÍAS

JOSE VICENTE MERINO FERNANDEZ

Muy pocas veces la Pedagogía ha afrontado el problema de las ideologías buscando el valor educativo de las mismas. Con frecuencia, por el contrario, suele negarse que las ideologías posean educatividad, incluso puede parecer contradictorio. La hipótesis propugnada en esta comunicación es: "las ideologías, no solo poseen por sí mismas valor educativo, sino que además generan factores y procesos posibilitantes de la educación". Se desarrolla en tres partes.

1.- *Delimitación conceptual*. Se parte de que la educación es un proceso complejo en el que el marco social concreto es imprescindible.

Después de un breve análisis del término ideologías, en sus muchas interpretaciones se encuentra que todas ellas tienen el denominador común de ser un sistema de racionalización e interpretación, veraz o falseada de las situaciones. En la segunda se analiza el valor educativo de las ideologías.

2.- *Valor educativo*. Se descubre a través de las siguientes características y funciones inherentes a las ideologías:

2.1. Dinamicidad de las ideologías. La ideología en singular y las ideologías en plural son un poderoso factor de acción histórica. Función que proviene de las características inherentes a la ideología e ideologías. Son: explicación racional de las situaciones, marco en el que el hombre construye su proyecto vital, inciden en estados psíquicos fuertes, son concretas, factor de cohesión, forman un "nosotros", simbolizan y acuñan nuevos valores difusos o latentes, son voluntarias, se presentan como y contribuyen a una toma de conciencia. Desentrañar todas estas características nos lleva a la conclusión de que llevan consigo una serie de funciones educativas y formativas. Por ejemplo, en el ámbito intelectual: función simbolizadora, sistematizadora, racionalizadora y concientizadora. Así en otros ámbitos, lo que permite concluir que contribuyen a hacer más valioso al hombre.

2.2. Pluralidad y multiformismo de las ideologías.

2.3. Las prácticas ideológicas.

2.4. Dialéctica interideológica que se evidencia en una serie de factores como una definición de un nosotros lo que implica oposición a otros nosotros distintos, factor de cambio y estabilidad al mismo tiempo, no son estereotipos inmóviles sino que evolucionan en su contenido y en su rol con relación a la evolución de las situaciones, se hacen eco de la problemática social.

2.6. Simbolizan y expresan valores y en este sentido ejercen una función inte-

gradadora de los procesos sociales, axiológicos, etc., lo que las constituye en un marco favorecedor del proceso de socialización.

Desde esta perspectiva las ideologías prestan a la Pedagogía referencias para una normativa educativa ya que es capaz de ofrecer a la educación valiosos patrones de conducta que pueden convertirse en patrones educativos. Sobre la valiosidad de los patrones para que sean educativos existen estudios (Cfr. J. Escamez, 1983).

2.6. Modelos de imitación que pueden incidir en la optimización del hombre, tanto porque son interpretaciones sistematizadas de la realidad y se presentan como modelos de conducta individual y grupal con gran poder motivador, como porque a nivel operativo empapan todos los estratos y formas de vida social. Se encuentran en todos los rincones del sistema social al igual que el aire que se respira. En las macrosociedades y en las microsociedades, en el lenguaje, en los medios de comunicación, etc. Lo que las hace ser un elemento importante en el aprendizaje humano, pues "por fortuna los humanos aprenden la mayor parte de su conducta a través de la observación" (A. Bandura, 1982).

3. Conclusión

El hecho de que las ideologías tengan una gran influencia en el aprendizaje, puedan y de hecho se presenten frecuentemente como modelos plurales y polimorfos, a veces contradictorios de imitación y acción, simbolicen, accuñen y expresen valores concretos o jerarquías axiológicas determinadas, presenten una rica dinámica en su configuración y una fuerte dialéctica en su relación interideológica, nos permite indicar, sin pecar de temerarios, que la dinámica y dialéctica ideológicas constituyen un factor posibilitante de la educación, más aún, son un instrumento de crecimiento y mejora para la persona y el entorno cultural lo que redundo, o puede redundar, en la optimización del hombre, y por consiguiente poseen educatividad.

Frecuentemente en las investigaciones al respecto se ha seguido un proceso inverso, en el sentido de insistir en los aspectos de las ideologías que dificultaban el proceso educativo. En ocasiones por el hecho de que en el sistema educativo formal, algunas instituciones, métodos, técnicas, etc., utilizaran las ideologías como factor deseducativo, adoctrinante, alienante, domesticador, convirtiéndose en lacayos de una ideología concreta se ha concluido que la educación es una pura reproducción de la ideología dominante, sea oficial o no. Ello implica un reduccionismo pedagógico y un grave error lógico.

Propongo que el procedimiento debe ser a la inversa, como he realizado en esta comunicación, no determinar lo deseducativo de la ideología para convertir la educación en un simple proceso reproductor, sino descubrir lo educativo que implique, y esto no se trata de una Pedagogía ideológica, sino de que la Pedagogía como ciencia de la educación descubra y analice el valor educativo de las ideologías y dirija los factores educativos de las mismas en el proceso de educación.

LA PARTICIPACION EN EDUCACION: DISCURSO PEDAGOGICO E IDEOLOGICO

AGUSTIN REQUEJO OSORIO

I.- *Introducción: La participación como base de la acción democrática.*

El reconocimiento de la construcción de la democracia a nivel macropolítico (donde el voto es la síntesis de una ciudadanía) a partir de las dimensiones micropolíticas de las personas, grupos, instituciones ha hecho de la palabra participación una palabra clave que ha imbuído los diversos ámbitos de la vida humana. La participación es la idea motriz del momento y marcará profundamente el futuro de las estructuras sociales y políticas como señala el Plan Europa 2000.

El estudio de la participación se realiza aquí centrado básicamente en la institución escolar.

II.- *La orientación hacia estructuras participativas.*

Podemos destacar dos caracteres de la participación relacionados con diferentes corrientes de pensamiento: a) *el carácter básicamente pedagógico de la participación*: dialéctica escuela nueva/escuela tradicional; métodos “dogmáticos”/métodos activos. La participación *tiene un carácter instrumental*. Viene demandada por motivos metodológicos relacionados con un aprendizaje, organización y función docente que se deben transformar partiendo de una orientación puerocéntrica, de unos principios de autonomía y actividad. b) El carácter político de la participación: análisis de las relaciones de poder en la institución escolar: la pedagogía institucional. La lectura que se establece sobre la participación se realiza *desde una perspectiva de análisis del “poder”* en una doble dirección. Una más bien psicológica (Rogers) en un contexto no directivo, básicamente psicoterapéutico (facilitar el desarrollo autónomo de la persona). Otra más estrictamente política (diversas corrientes de la Pedagogía Institucional). La participación es esencialmente un problema de poder, de redistribución del poder en las instituciones educativas que toma distintos enfoques según la representación política de pensamiento que opere como marco de referencia: “la defensa de la democracia americana” (Rogers); un socialismo cooperativo” (Oury-Vazquez), “un socialismo democrático” (Lourau, Imbert), “una visión anarquista de la autogestión” (Lobrot, Lapassade), “un socialismo humano no autoritario y no estatista” (G. Mendel).

III.- *El discurso político de la participación. Etapas más significativas*

Los planteamientos políticos de la participación no han venido únicamente del ámbito pedagógico, ya que cada propia ideología política ha también marcado de

una manera expresa el tema de la participación. En nuestro marco ideológico y plasmación legal podemos destacar cuatro grandes etapas:

1.- La participación como expresión formal de un sistema educativo autoritario y centralizado: Ley General de Educación.

2.- La transición política: diversas “alternativas” de enseñanza. La participación aparece como autonomía y gestión de los centros en el referente ideológico de reivindicaciones de una escuela de carácter único, laico. Por otra parte, la participación se expresa en el marco referencial de una pluralidad de escuelas con un proyecto educativo propio que las enmarca. Esta no puede transgredirlo, pues vulneraría la libertad de enseñanza.

3.- El acuerdo constitucional (1978) como punto de equilibrio y consenso básico que implicará todo un desarrollo legal que asumirá ineludiblemente los presupuestos ideológicos de la lectura que cada partido hace del artículo 27.

4.- La ardua polémica: LOECE-LODE. El reconocimiento de la participación mediante diversos órganos de gestión (unipersonales, colegiados) en diversos tipos de centros. El problema de la participación viene determinado por los respectivos presupuestos ideológicos en las diversas formas de entender la libertad de enseñanza, la dirección y el carácter de los centros, la libertad de cátedra. Todo ello relacionado con la dimensión económica de la financiación. Ardua polémica que ha solicitado para ambas leyes el arbitraje (Recursos ante el Tribunal Constitucional).

El momento pedagógico, en general, y las etapas políticas, en particular, aquí estudiados nos muestran que la participación es una tarea esencial en el proceso educativo si bien demasiado cargada de presupuestos ideológicos contrapuestos fruto de una historia donde la llamada “guerra escolar” no ha terminado. Padecemos una saturación ideológica del término no suficientemente clarificada, pero sobre todo falta el rodaje de una praxis experimentada serenamente, ejercitada racionalmente y evaluada críticamente.



IDEOLOGIA Y PRACTICA EDUCATIVA

PILAR RALOP JONQUERES

1. Introducción

Hablar de ideología con relación a la práctica educativa es, hoy, hablar de la lla-ga que a todos los educadores nos duele, del anatema que a todos nos incluye y del juicio final al que todos somos llamados.

No hace falta decir que el desvelamiento ideológico de la educación es hoy uno de los quehaceres favoritos de la investigación social universitaria y también una de las más fértiles fuentes de conocimiento y desencanto acerca de la educación. La Sociología histórica de la educación y la Historia social de las ideas e instituciones educativas, acogiendo ambas la inspiración de la sociología del conocimiento, pugnan por convertirse en el núcleo de la propia teoría pedagógica. Historiadores y sociólogos aúnan y confunden sus métodos, escudriñando los más ocultos rincones del pasado y el presente educativo para exhumar su arqueología, iluminar sus sombras y dejar al descubierto su verdadera significación ideológica.

La labor de los especialistas quiere ser, en general, deliberadamente desmitificadora, comprometida en la denuncia y el desengaño. Marx y Nietzsche —pero también Max Weber o Veblen— serían los grandes inspiradores de esa voluntad de saber que, según la describe Foucault: “es instinto, pasión, encarnizamiento inquisidor, refinamiento cruel, maldad; descubre la violencia de los partidos tomados: partido tomado contra la felicidad ignorante, contra las ilusiones vigorosas con las que se protege la humanidad, partido tomado por todo lo que hay en la investigación de peligroso y en el descubrimiento de inquietante” (1).

El resultado de tal indagación no se limita, como en la metodología inaugurada por Marx y Engels en *La Ideología alemana*, a volver a hincar sobre los pies las ideas tergiversadas de quienes pretendían andar sobre la cabeza. No intenta, solamente, poner en práctica el sencillo método del tendero que “sabe perfectamente distinguir entre lo que alguien dice ser y lo que realmente es” (2). No es ya mera cuestión de descubrir, tras las ideas dominantes, a las clases dominantes y, tras su poder espiritual, el poder material que tratarían de encubrir. No se busca únicamente denunciar los auténticos fines —siempre materiales— tras el ropaje sutil y conmovedor, pero falaz, de su fingida espiritualidad, mostrando que si los ojos están puestos en el ideal, las manos, mientras tanto, hurgan en el cajón del pan. Tampoco se trata de subrayar que “precisamente porque los individuos *sólo* buscan su interés particular,

que para ellos no coincide con su interés común”, lo que se presenta como algo general “es siempre la forma ilusoria de la comunidad” (3), es decir, de denunciar una reificación totalizadora que, en cuanto tal, es falsamente sustantiva y deforma los fenómenos reales para esconder los intereses particulares.

La voluntad de saber, que las nuevas metodologías han asumido, sin desdeñar el marxismo, pretender ir todavía más allá. Ejercen, bajo la inspiración de Nietzsche, una labor genealógica de desenmascaramiento de las estrategias de la voluntad de poder. Buscan, para ello, sin pudor, en los bajos fondos y revuelven los “detritus” del inconsciente objetivo, sin temor a descubrir, tras las bellas palabras o las solemnidades de los orígenes “su derrisoria malevolencia” (4). Y ello en la convicción de que si algún progreso se ha producido a través del tiempo histórico, ese no ha sido el progreso de la libertad, sino el de las sutiles, cada vez más sutiles formas de dominación. Descubren, así, un juego en el que todos —dominadores y dominados— participan y unas redes microscópicas de poder en las que todos nos hallamos atrapados. No se salva nadie. Por eso sería ahora irrisoria la intención de liberar al sujeto de conocimiento del yugo mentiroso de las ideologías, de salvarlo del engaño, proporcionándole las armas para destruir los velos de maya de sus embaucadores. El saber no se define como instrumento de libertad, sino de poder. Y al denunciar el poder del saber es el propio sujeto de conocimiento el que se autodenuncia, convirtiéndose en detractor de sí mismo y proclamando la necesidad de autoinmolarse en aras de la voluntad de saber. “Las religiones —dice Foucault— exigían en otro tiempo el sacrificio del cuerpo humano; el saber exige hoy hacer experiencias sobre nosotros mismos, exige el sacrificio del sujeto de conocimiento” (5).

Y, en efecto, en la denuncia de las funciones ideológicas que desempeñaría el aparato educativo en su conjunto, en el desenmascaramiento del papel ejercido por la cultura como instrumento de dominación y reproducción del privilegio, en el desvelamiento de las estrategias de poder que alientan en el saber están incluidos los propios denunciadores. Estos no son, a menudo, sino profesores ellos mismos, inmersos y comprometidos —como funcionarios, incluso— en el sistema de enseñanza que denuncian. Ofician, pues, en calidad de sabios y a través de sus investigaciones y enseñanzas, de poseedores, generadores y transmisores de capital cultural, en beneficio de los estudiantes universitarios, como “herederos”.

Personifican, de este modo, la inquietante paradoja de Epiménides el cretense que afirmaba: “Todos los cretenses mienten”. Porque al poner de relieve las estrategias de dominación educativa implícitas en los saberes psicológicos, pedagógicos, médico-psiquiátricos o sociológicos, al revelar el auténtico cometido de esas técnicas de vigilancia o de adoctrinamiento, presentes en la enseñanza y al indagar en las insidiosas maneras a cuyo través los educadores de todas las épocas habrían ejercido la “violencia simbólica” de su poder espiritual, estos nuevos Epiménides —como Althusser, Bourdieu, Foucault, Lerena y los numerosos discípulos de todos ellos— están, a su vez, contribuyendo abundantemente al desarrollo de esos mismos saberes pedagógicos y sociológicos cuyo *pathos* de dominación denuncian. Y también ellos ejercen un considerable poder espiritual desde las instituciones universitarias en las

que ejercen su magisterio.

La paradoja no se agota, sin embargo, en el laberinto de la destrucción sistemática del propio sujeto de conocimiento. En el caso de que tal destrucción se produjera, ello no podría, en todo caso, invalidar ese tipo de indagación que, según dice Larena, glosando a Nietzsche, "no nace de la curiosidad, agujerada por la contemplación de la maravilla, sino que nace del horror". Porque la autoinmolación puede ser requisito exigido al héroe que salva y cura.

Pero la paradoja parece multiplicarse, como en ese espejo de infinitas facetas donde murió anonadado por su propia imagen el dragón multicéfalo de la leyenda de S. Jorge. Y es posible que también, a la postre, el héroe crítico de la coraza espejeante, que va a la caza del dragón ideológico, se vea atrapado, él mismo, en los cristales de su propia teoría y convertido, a su vez, en peligroso dragón ideológico. Por eso parece oportuno examinar las principales imágenes de la práctica educativa con que la crítica contemporánea ha tratado de herir y vencer al dragón de la ideología pedagógica.

Me propongo, pues, considerar a continuación el alcance de la crítica ideológica a la práctica educativa. Reexaminaré, en primer lugar, someramente, la significación global de la propia teoría de las ideologías en algunos de sus hitos principales, para detenerme luego en sus determinaciones más recientes. Al final, contrastaré la eficacia del adoctrinamiento valiéndome, como ejemplo empírico, de un caso particular que arrojará cierta luz, según creo, acerca de los límites de la inculcación ideológica en la escuela contemporánea.

2. Ideología y génesis de las ideas

En un trabajo anterior, Joaquín García Carrasco recordaba ya, con cuidado pormenor, cómo la ideología, en su primera acepción bienintencionada y radiante nació en estrecho parentesco con la práctica educativa (6). Como es sabido, esa ciencia del origen y formación de las ideas que los discípulos de Condillac quisieron edificar en la segunda mitad del s. XVIII y a la que Destutt de Tracy dio el nombre de "Ideología" fue concebida ya en vinculación expresa con la educación (7). El sensualismo, el empirismo radical que inspiraba su programa no impedía a aquellos ideólogos o ideólogos (8) reconocer que, si bien toda idea procede de los sentidos, se adquiere siempre a través de la educación. Hacían, pues, gala de un optimismo extremo acerca de la onnipotencia educadora similar al de Helvetius, D'Holbach o el propio Condorcet, principales inspiradores del movimiento de la ideología. Convencidos los ideólogos de que la gran desigualdad que divide a los hombres depende únicamente de la diferente formación recibida y de que todos, convenientemente educados, serían capaces de alcanzar las más altas cotas de ingenio y elevarse a las más sublimes ideas; persuadidos, asimismo, de que la educación podría poner remedio a los extravíos individuales y sociales, no escatimaron esfuerzos para dar vigencia a sus esperanzas. Por ello los ideólogos fueron, en su mayor parte, políticos, organizadores, legisladores que, a través de los sucesivos hitos que siguieron a la Revolución francesa, plasmaron sus postulados en informes, memorias (9), programas y

planes de educación, creando importantes instituciones pedagógicas —las escuelas normales, las escuelas centrales, además de las escuelas especiales (Escuela de lenguas orientales vivas, escuela politécnica, Museo de Historia Natural, etc.)— la mayoría de las cuales han perdurado en Francia hasta nuestros días.

Bien distinto al originario es el sentido que entre nosotros ha llegado a adquirir el concepto de “ideología”. Y antagónica a la recién descrita es la valoración que nuestra época hace de la vinculación entre ideología y práctica educativa. Porque, ahora, la palabra “ideología” dice referencia expresa al carácter positivamente engañoso y engañador de las ideas y no, por el contrario, a su carácter iluminador. Nadie discute hoy que las ideas se adquieren a través de la educación, pero, precisamente por ello, se acusa a la educación de constituir el principal agente de adoctrinamiento e inculcación ideológica. De esta suerte, aquel optimismo radical se ha trocado en un pesimismo a ultranza. De la creencia en los poderes absolutamente benéficos de la educación de cara a la libertad, el progreso, el bienestar, la dulcificación de las costumbres, etc. se ha pasado a la desconfianza y al descrédito.

Así pues, la vinculación que el s. XVIII estableció entre ideología y práctica educativa ha sufrido una profunda inversión de sentido. En aquella época ilusionada se pensaba que, conocer y dominar los mecanismos de adquisición de las ideas, permitiría vencer el oscurantismo; hoy, en cambio, desvelar el origen oscurantista de las ideas se ha convertido en ejercicio de obligada desilusión.

De todos es sabido que fueron Marx y Engels quienes, en *La Ideología alemana* dieron al concepto de “ideología” ese sentido crítico y malintencionado, de denuncia y burlesca irrisión que tiene hoy. Ellos pusieron en circulación un uso del término distinto e incluso contrario al que entonces tenía. Lo convirtieron en un arma socarrona y mordaz para desvelar el oculto trasfondo de las bellas elucubraciones de los sabios, economistas, políticos, filósofos o moralistas. Lo usaron sistemáticamente para desenmascarar el idealismo de la filosofía alemana, pero también los malabarismos de la economía política, la unilateralidad del derecho o la ingenuidad voluntarista del socialismo utópico, del bakuninismo, etc. Convirtieron, así, el análisis ideológico en núcleo de una teoría sobre la “falsa conciencia”. Y de este modo, el concepto de “ideología” se ha convertido en una de las grandes aportaciones del marxismo al pensamiento contemporáneo y en una de las paredes maestras del propio marxismo, porque el marxismo es, en gran medida, una teoría de las ideologías. Con posterioridad, la obra de Mannheim *Ideología y Utopía* terminaría de consagrar el uso crítico de esta noción marxista a cuyo través —aunque con importantes diferencias de interpretación— Max Scheler creyó posible fundamentar la Sociología del Saber o Sociología del conocimiento (10) como indagación crítico-sistemática acerca del origen y producción social de las ideas.

El cambio de sentido que Marx y Engels confirieron al concepto de “ideología” radicó, como es sabido, en entender la génesis de las ideas y, por tanto, de la verdad y el error en conexión con la vida social, la producción y la división del trabajo. Ello ha significado un cambio de rumbo radical, inédito, respecto a toda la indagación anterior sobre el conocimiento.

En efecto: al llamar “ideología” al posthegelianismo alemán, Marx y Engels ridiculizaban en B. Bauer, L. Feuerbach o Max Stirner una actitud análogamente ingenua a la de los ideólogos franceses, a quienes, al parecer, el propio Napoleón ya había tildado de metafísicos e ilusos (11) y cuya suprema ingenuidad habría estribado en suponer que son las ideas las que mueven al mundo. También los epígonos de Hegel, convertidos en teólogos de la Idea, de la Autoconciencia o del Yo, ofrecían risibles explicaciones de los conflictos históricos y de los caminos por los que el hombre podría encontrar su redención. Como réplica y en contraste con sus elucubraciones, Marx y Engels ofrecían una concepción materialista de la génesis de las ideas que desmentía tanto el mecanicismo sensualista como el espiritualismo idealista.

3. Las fuentes del error

Toda la tradición epistemológica anterior se había edificado sobre la desconfianza ante las representaciones e ideas de los hombres, ya procediera el engaño por la vía de los sentidos, ya de otras fuentes distintas. El empeño en denunciar las sombras que oscurecían la verdad o en desenmascarar los prejuicios había sido ya asumido por empiristas, racionalistas e idealistas. Bacon, como se recordará, había prevenido contra los “ídola”, que, desde la caverna de la subjetividad, desde los atavismos del lenguaje o desde el foro de los sabios, no menos que desde los prejuicios del saber común, empañaban la sencilla verdad de los datos sensibles. La propia duda metódica cartesiana pretendía, como es sabido, hacer *epojé* de toda idea preconcebida, pero incluso, también, de los datos de los sentidos que pudieran enturbiar el acceso racional a la evidencia pura. Hume, no sólo había indagado las sutiles añadiduras que la imaginación sobrepone a los desnudos hechos de la experiencia: había, además, estudiado la historia natural de las religiones y, con ella, la génesis de la superstición. Y todo el coro del materialismo ilustrado se le había unido en la denuncia de la falacia y de la infamia de las ideas religiosas. En fin, la *Crítica de la Razón Pura* de Kant y la *Fenomenología del Espíritu* de Hegel, asumiendo aquella tradición anterior de desconfianza ante el autoengaño, situarían el error en el interior mismo de la conciencia, como siendo una característica transcendental suya.

Ninguna de estas explicaciones podía satisfacer el materialismo de Marx y Engels. ¿Por qué la conciencia humana no habría de representar las cosas como realmente son? ¿Por qué la observación empírica no sería capaz de poner de relieve pura y sencillamente la trabazón efectiva del mundo? ¿Por qué la razón, el más fino y sutil producto de la actividad humana, iba a equivocarse?. Ni los sentidos, ni el lenguaje, ni el pensamiento, meros instrumentos de conexión con la realidad y productos de la relación del hombre con ella podían ser la fuente del error. Atribuir el engaño a la conciencia era substantivarla, cuando, en verdad, la conciencia no era algo substantivo. No en el interior del concepto —que no es nada en sí mismo— sino en las relaciones mismas de producción de la realidad, donde el concepto brota, habría que buscar la fuente del error.

Así pues, ese bajar la filosofía del cielo a la tierra que Marx y Engels llevaron a

cabo significó, ante todo, advertir que el mundo no procede de la conciencia pura en su eterno despliegue, sino de la producción material del hombre, de su trabajo, siendo la conciencia, el lenguaje, las ideas, es decir, toda la actividad espiritual, el resultado y el reflejo de esa producción. Por tanto, la clave de la enajenación del pensamiento —que separa a éste de la realidad de los objetos— se hallaría en la enajenación misma de la producción, a causa de la división del trabajo. Porque la división entre trabajadores manuales e intelectuales sustraería a los primeros la posibilidad de conceptualizar su experiencia y traducirla en ideas; y sustraería, asimismo, a los segundos de la experiencia de la producción y, por tanto, de su verdad: “La división del trabajo sólo se convierte en verdadera división a partir del momento en que se separan el trabajo físico y el intelectual. Desde este instante *puede* ya la conciencia imaginarse realmente que es algo más y algo distinto que la conciencia de la práctica existente, que representa *realmente* algo sin representar algo real; desde este instante se halla la conciencia en condiciones de emanciparse del mundo y entregarse a la creación de la teoría pura, de la teología ‘pura’, la filosofía y la moral ‘puras’, etc.” (12).

La división del trabajo despoja, pues, al trabajador manual de espíritu y lo separa de la vida de las ideas. Lo priva, también, de sus productos materiales. Erige la fuerza de producción multiplicada por el trabajo cooperativo como si fuese un poder independiente y separado de los individuos que lo han producido. Ese poder separado se concreta en el Estado, que se perfila como una comunidad ficticia. Porque el Estado se sustrae al control, destruye las expectativas y hace entrar en contradicción los cálculos e intereses de los particulares. Y así es como, tanto la actividad intelectual —en las ideologías—, la fuerza de producción —en el poder político—, y los productos del trabajo —en el capital—, se convertirían, dentro del Estado, en algo ajeno, independiente de los individuos que lo han producido (13). Es la clase dominante, es decir, la que “tiene a su disposición los medios para la producción material” la que “hace que se le sometan, al propio tiempo (. . .) las ideas de quienes carecen de medios para producir espiritualmente” (14). Con la particularidad, además, de que en manos de tal clase, las ideas fingen asumir el interés de esa clase como si fuese un interés general, sustantivándolo, totalizándolo. De este modo se configuran las ideologías: como ideas falsamente totalizadoras que brotan del intento, por parte de la clase que detenta el poder, de presentar su particular interés como tratándose del interés del conjunto social: “Precisamente porque los individuos *sólo* buscan su interés particular, que para ellos no coincide con su interés común y porque lo general es siempre la forma ilusoria de la comunidad, se hace valer esto ante su representación como algo ‘ajeno’ a ellos e ‘independiente’ de ellos, como un interés ‘general’, a su vez especial y peculiar, o ellos mismos tienen necesariamente que enfrentarse en esta escisión, como en la democracia” (15).

4. Educación y Producción

La crítica ideológica a la práctica educativa contempla la propia educación co-

mo un proceso productivo: ese proceso productivo a cuyo través se construye al hombre y a las relaciones humanas de producción.

En el origen de estas concepciones está la consideración marxista del sujeto humano como un producto de la historia y no de la naturaleza, al menos entendida —tal y como pensó, por ejemplo, la Ilustración la idea de “naturaleza humana”— de un modo substancialista. Dice, en este sentido Lereña: “No somos el último tramo de la escala biológica, sino un salto en relación a esa escala, un invento, una conquista, una creación (. . .). El hombre, ni está inscrito en el reino de la naturaleza, ni está previsto por ella; no es un producto de la naturaleza, sino que es un producto del proceso histórico y, por ello, un producto no natural, sino artificial y arbitrario. En efecto, si la realidad en su conjunto (17) y la propia naturaleza son una construcción social, inseparables de los lenguajes, de los saberes, de las tecnologías de cada lugar y tiempo históricos, otro tanto ocurre con el hombre (18).

Ya en los *Manuscritos* (19) había Marx definido al hombre como “animal genérico” cuya esencia no sería la actividad espiritual, sino la producción material, el trabajo. Porque, a través del trabajo el hombre se apropia de la naturaleza entera, la domina, la reconstruye, la conceptualiza y la pone a su servicio. El trabajo permitiría, pues, al hombre constituirse en demiurgo, en creador de formas, que produce los objetos y se produce a sí mismo como sujeto autoconsciente y libre. La forma suprema de la producción humana sería la vida propiamente humana, la cultura, la actividad espiritual en donde el sujeto encuentra su modo de ser genérico (20). La naturaleza —dijo Marx— es siempre un producto histórico de la industria (21); y la naturaleza humana, ella misma, es producto de un tipo particular de industria: la práctica educativa. La indagación precisa de las operaciones, a través de las cuales los hombres se producen o reproducen como tales; exige analizar la educación, porque es a través de ella como se configuran los sujetos humanos.

Tal ha sido la perspectiva a cuyo través Althusser ha creído poder conceptualizar la educación como mera reproducción de las relaciones de producción, mediante los que llama “aparatos ideológicos del Estado” (22). Pero también la que ha permitido a P. Bourdieu o J. C. Passeron reinterpretar la función global del sistema de enseñanza como *reproducción*.

Ciertamente, la adopción de este punto de vista según el cual la educación ha de ser contemplada como producción de hombres ha resultado muy fecundo en Historia y Sociología de la Educación. Ha permitido inaugurar visiones muy nuevas e iluminadoras. Foucault, desde sus libros y a través de sus seminarios en el Colegio de Francia ha logrado encauzar la indagación genealógica hacia resultados insospechados. Su mérito ha radicado, en gran medida, en acertar a plantearse, desde sus primeras obras el saber como una praxis, como una forma de dominio y de poder —en el sentido que el canciller Bacon había definido para las ciencias físico-naturales con relación a la Naturaleza— pero particularmente eficaz para lograr el control sobre la naturaleza humana a través de las ciencias sociales. Espacio y tiempo, como *a priori* kantianos del conocimiento, aparecerán ahora interpretados como módulos organizadores de la vida humana y de la praxis social. Y ello a través de su plasmación en

instituciones médicas, psiquiátricas, pedagógicas, penitenciarias, etc. En ellas, la organización de los espacios y lugares, del tiempo horario y las actividades, de los ritmos, gestos, rutinas, pautas, ejercicios, habrían permitido inscribir en los cuerpos y en las almas, en las conductas y en las inteligencias esos hábitos de acción y pensamiento que se deseaba obtener para controlar los comportamientos de cada tipo de sujetos, y para constituir a los sujetos mismos. Resulta, así, que los saberes no se comportan como meras superestructuras ideológicas para engañar, sino como eficaces instrumentos tecnológicos y prácticos para lograr el dominio a través de la organización de los recintos, las instituciones y las actividades que dentro de ellas se llevan a cabo.

En este sentido, *Vigilar y castigar* marcó la pauta y abrió paso a una pléyade de investigaciones de las que la historia de la educación ha salido muy enriquecida. Porque cada época histórica tiene sus peculiares modos de fabricación diferencial de hombres y, por consiguiente, pone en marcha prácticas educativas peculiares, siempre encaminadas a producir un *ethos* mediante la inculcación de hábitos (de limpieza, de cortesía, de trabajo y reposo, de lenguaje, etc.). Resultan muy interesantes, dentro de esta inspiración, dos obras recientemente publicadas en nuestro país. Me refiero, en primer lugar, al libro de Lereña *Reprimir y Liberar*, uno de cuyos méritos principales reside en perseguir el *ethos* ascético de la educación desde el monasterio benedictino hasta nuestros días. En el núcleo de esta obra se halla la tesis según la cual “con la orden benedictina, y más tarde con los cistercienses, la práctica escolar aparece concebida, en germen, como lo que posteriormente es la *carrera escolar*: primitivamente, la de los *pueri oblati*, primeros alevines —seis a quince años— de los escolares y más adelante del estudiantado. Se fija en estas escuelas el *curriculum*: lectura, escritura, canto y trabajos artísticos. Dentro de estas escuelas —que más tarde llamará Berceo “escuelas de cantar y leer— puede verse reglado y practicado en germen lo que, siglos más tarde sale a la superficie, constituyendo el conjunto de reglas de juego del sistema de enseñanza inaugurado por las primeras universidades: la división entre estudio y trabajo, la exaltación de la cultura escrita, la desvalorización del trabajo manual —el *ad opera manum*— el culto a la singularidad y a la jerarquización de los individuos en virtud de su distinto mérito —*gracia*— (. . .) y en fin, una característica concepción del niño y su trato y unas determinadas técnicas de inculcación” (23).

También el libro de Julia Varela: *Modos de educación en la España de la Contrarreforma* sigue, en gran medida, los planteamientos foucaultianos. Ello ha permitido a la autora analizar, en la génesis del Estado moderno español, todo ese conjunto de estrategias de conquista de las voluntades, mediante una educación diferenciada, que llevarán a cabo los reformadores católicos. Su táctica será fabricar y naturalizar estratos sociales diferenciados: el Rey, los nobles, la medianía, el pueblo. Y definir los que han de ser sometidos a inferioridad y acatamiento: los indios, los pobres, las mujeres. Los preceptos de educación de la época son verdaderos espejos de conducta donde cada uno de estos prototipos sociales se refleja.

Pero la fertilidad de la perspectiva genealógica para dar cuenta de la eficacia

que alcanza la práctica educativa en el diseño y fabricación diferencial de individuos o clases es, según creo, mucho mayor para explicar el pasado que para iluminar el presente. Y ello en la medida en que se refiere a épocas en las que lo que Goffman ha llamado “instituciones totales” (24) —es decir, monasterios, conventos, internados, hospicios, encomiendas, reformatorios, campamentos militares— eran un hecho generalizado. Porque dentro de una institución total, tanto más si se halla sujeta a esas técnicas de vigilancia y control inspiradas en el panoptismo, el poder de la educación puede llegar a su límite máximo. Pero no ocurre lo mismo, según creo, cuando la educación se lleva a cabo en instituciones abiertas, como lo es la escuela pública en nuestros días. Es notable, sin embargo, que un amplio grupo de pensadores —y cito, entre ellos, a Althusser, P. Bourdieu, Illich, Reimer, como algunos de los más significativos— ha creído poder generalizar a la escuela y a las instituciones educativas del presente, dentro de las sociedades abiertas, una eficacia omnímoda, comparable a la de aquellas instituciones cerradas. Me permitiré examinar a continuación, de un modo necesariamente superficial, pero no falso, la visión que del papel ideológico desempeñado por la escuela contemporánea se deduce de los trabajos de tales autores, para discutir, después, el alcance de su crítica.

5. *El espejismo del poder espiritual de la escuela*

A la luz de la reciente crítica ideológica, la generalización de la enseñanza pública, en los dos últimos siglos, no habría conducido a esos mágicos resultados que el espejismo de las Luces prometió —igualdad, progreso, libertad— sino a todo lo contrario. No sería el optimismo ilusionado de Condorcet, sino el cinismo de Saint-Simon o de A. Comte el que, apoyado en la astucia de los intereses más conservadores, habría sabido profetizar el efectivo futuro que en educación acabaría por imponerse. El nuevo poder espiritual no habría sido, según los augurios de Marx, el del proletariado, sino el de los sabios y profesores, nuevos sacerdotes de la religión positiva, al servicio del Estado burgués. A ellos les habría sido encomendada la tarea de conseguir, mediante la fuerza coactiva de la “violencia simbólica”, la servidumbre voluntaria ante la división del trabajo, en una sociedad rigurosamente jerarquizada y, en cuya jerarquización, la escuela tendría un papel cada vez más decisivo.

Por eso la educación se habría convertido en el ejercicio ideológico por excelencia. Sería ideológica por todos los costados. Estaría, toda ella, impregnada de ideología: la llevaría en el corazón. Una de sus funciones primordiales, si no la principal, sería, precisamente la de inculcación, adoctrinamiento o “control social”. Ya lo habría reconocido así la sociología clásica. Uno de los cometidos preponderantes de la educación sería transmitir y promover el conjunto de ideas, creencias, valores o hábitos que cada sociedad necesita mantener vigentes para autoperpetuarse. Decía Durkheim en este sentido: “La sociedad no puede vivir si no se da entre sus miembros una homogeneidad suficiente; la educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad, fijando *a priori* en el alma del niño las semejanzas esenciales que impone la vida colectiva” (25).

De hecho, en los albores de la edad contemporánea, cuando la sociedad esta-

mental del Antiguo Régimen y, con ella, el feudalismo, el absolutismo monárquico y el poder del clero se quebraron, quedando disueltos tras la Revolución francesa, los primeros teóricos de una sociología naciente ya se habían preocupado de definir los resortes a cuyo través los nuevos valores de la burguesía triunfante pudieran ser generalizados. Así, Saint-Simon, en sus cartas a los “industriales” en pos de un orden acorde con los nuevos intereses, exponía exhortaciones como las siguientes: “Es indispensable que sintáis vivamente la necesidad de una nueva doctrina general, adecuada al estado presente de la civilización y de las luces. Una sociedad no puede subsistir sin ideas morales comunes; esta comunidad es tan necesaria en el orden espiritual como lo es, en el temporal, la comunidad de intereses. Ahora bien, estas ideas no pueden ser comunes si no tienen por base una doctrina filosófica universalmente adaptada en el edificio social” (26).

Esa aglutinación doctrinal, de acuerdo con el perspicaz análisis de Saint-Simon, no podría lograrse sino a través de una “educación nacional” como “función específica del poder espiritual” que reemplazaría el predominio del clero por el de los sabios, al servicio de los ideales de la Ilustración y de los nuevos saberes positivos (27).

Fue A. Comte, secretario de Saint-Simon, quien dió cauce y popularidad a las ideas de aquél, tiñéndolas de un carácter radicalmente conservador. Como es sabido, desde sus primeros escritos y a lo largo de toda su prolija obra propugnó la confección de un sistema doctrinal “tan coherente y efectivo como fueron, en su día, la Teología y la Metafísica”, para proporcionar una fe común y suscitar la adhesión de todo el conjunto social a los nuevos valores, garantizando su cohesión y su aquiescencia a la jerarquía. Los sabios y profesores, sacerdotes laicos de una nueva religión positiva de la humanidad, encarnarían ese poder espiritual que “tiene, por destino propio, el gobierno de la opinión, es decir, el establecimiento y mantenimiento de los principios que deben presidir las distintas relaciones sociales” (28). El ejercicio de dicho poder espiritual sería tanto más necesario, a su juicio, cuanto que “la organización social (. . .) no es otra cosa que la regularización de la división del trabajo” (29).

Pues bien, la sociología contemporánea parece estimar que las recomendaciones de Saint-Simon y A. Comte se han cumplido a rajatabla, como si de auténticas profecías se hubiese tratado. Una amplia casta de profesores funcionarios habrían sido puestos por los Estados, paulatinamente, a lo largo de los últimos siglos, al servicio de la educación nacional y, con ella, al del poder establecido.

No puede extrañar que, bajo tales auspicios, la escuela pública haya sido, en nuestros días, objeto de los juicios más condenatorios. De todos los que Althusser llamó “aparatos ideológicos del Estado”, la escuela es denunciada como el engranaje más perfecto, el que mejor funciona. Se la describe al modo de una fábrica poderosa, con sucursales repartidas por todo el universo capitalista y destinada a producir (reproducir), en régimen de monopolio, las relaciones de producción. Empezaría por reclutar a los niños desde la más tierna infancia, para adiestrarlos, cuando todavía son sumamente maleables, a la docilidad, sumisión y obediencia. Los acos-

tumbraría a estar quietos, en su sitio, sin moverse, a fin de que luego no extrañaran la inmovilidad de la nave fabril, la de la oficina y, sobre todo, aquella otra inmovilidad, más definitiva, a la que les condenaría su origen de clase, de la que sólo en condiciones excepcionales podrían ser removidos.

Cada niño sería preparado, desde la escuela, a desempeñar las funciones que, por su procedencia social, le está destinado reproducir, dentro del mercado de trabajo. Posteriormente, cada uno de los escolares será distribuido, antes o después, en los sucesivos escalones del mercado laboral, en los escalones que, por marca de clase, habrán de ocupar en la jerarquía del trabajo. A los de origen más humilde les corresponderán menos años de escuela y un destino socio-laboral más precario. Correlativamente, a mejor situación en la escala heredada por nacimiento, mejor suerte en la escuela y en la futura profesión: "Más o menos, en el sexto año, una enorme masa de muchachos van a parar a la producción": son los obreros o los campesinos pobres. Otra parte de la juventud escolar continua: y, dale que dale, sigue un poco más adelante para quedarse a mitad de camino y rellenar los puestos de los pequeños y medianos cuadros (. . .). Una última parte llega hasta la cumbre (. . .) para convertirse, además de 'intelectuales del trabajo colectivo', en agentes de la explotación (capitalistas, managers), en agentes de la represión (policías, políticos, administrativos) y en profesionales de la ideología" (30).

La escuela aparece reinterpretada como un aparato infernal que procesaría al conjunto entero de la población de un país y la sometería a la férula de la selección. El panorama así representado no puede ser más pesimista. El monopolio de la empresa escolar trabajaría, *salva veritate*, a modo de un gigantesco cerebro electrónico, de un aparato omnisciente y temible, que controlaría de principio a fin el destino de todos los futuros profesionales, así como el sistema completo de plazas, puestos de trabajo y posiciones sociales que éstos llegarían a ocupar. La práctica escolar quedaría definida como un proceso de producción que, teniendo como materia prima a los tiernos perversos polimorfos, a los ignorantes e indóciles niños, los sometería a procesos de transformación eficaces, es decir, a procesos de adoctrinamiento, para convertirlos, a lo largo de doce, catorce, dieciseis años, en ciudadanos laboriosos, crédulos, resignados, aptos para el mercado de trabajo" (31).

De acuerdo con estas versiones, la fábrica escolar, en calidad de aparato ideológico del Estado, parecería haber sustituido, de un modo muy ventajoso, al antiguo taller de la Iglesia. Illich no ha dudado en llamar a la Escuela "la Iglesia universal de nuestra decadente cultura". Porque la Escuela celebraría "el ritual de la iniciación que introduce al neófito en la sagrada carrera del consumo progresivo, un ritual propiciatorio cuyos sacerdotes académicos son los mediadores entre los creyentes y los dioses del privilegio y el poder, un ritual de expiación que sacrifica a sus desertores, marcándoles a fuego como chivos expiatorios del subdesarrollo" (32).

6. Los peligros del sociologismo

Esta visión de la escuela como un potentísimo aparato de eficacia omnímoda y universal, comparable al de la Iglesia del Medioevo es, paradójicamente y según

creo, demasiado optimista. No es sino la contrafigura especular de la imagen que el pensamiento conservador de la Ilustración, por boca de los arúspices de la sociología, se atrevió a soñar. Pero aquella era una época de grandes ilusiones. La sociología contemporánea francesa, atrapada en la pregnancia de las formulaciones de sus progenitores y, acaso, demasiado prisionera en las ensoñaciones de aquéllos, sin saber escapar a su sugestión, concede excesiva realidad y se ha tomado demasiado al pie de la letra los delirios de poder espiritual de la educación pública.

En efecto, la propia interpretación de Bourdieu y Passeron de la acción pedagógica como violencia simbólica es sólo una reformulación negativa de la teoría de A. Comte. Este, como se recordará, convencido de que “no se rige por la fuerza mas que aquél que no puede serlo de manera suficiente por la opinión” y de que “en realidad, la represión temporal no ha sido nunca ni será jamás mas que el complemento de la represión espiritual” (33) no dudaba en imaginar que el poder espiritual de la educación, en manos de sabios y profesores, podría llegar a sustituir, con crecida eficacia, a la coacción física, haciéndola prácticamente innecesaria. El mismo Durkheim, preso de una ilusión parecida, no dudaba en comparar el poder persuasivo y sugestivo del educador con el de los hipnotizadores (34). Por descontado que Bourdieu y Passeron creen, asimismo, en la equiparabilidad de violencia física y violencia simbólica: “como lo atestiguan directamente la sustituibilidad de las diferentes formas de violencia social e, indirectamente, la homología entre el monopolio escolar de la violencia simbólica legítima y el monopolio estatal del ejercicio legítimo de la violencia física” (35).

Ambas producirían, en definitiva, de acuerdo con sus análisis, los mismos efectos y ostentarían la misma eficacia para someter, resultando incluso, más efectiva todavía la violencia simbólica que la física, en virtud de la fuerza suplementaria que obtendría de su propia ocultación como tal violencia. Lerena formula con gran precisión esta idea: “La condición del ejercicio del poder es siempre la misma: la de ocultar su nombre. El poder o facultad de imponer la propia voluntad se ejerce por las buenas o por las malas, porque está basado en relaciones de fuerza. Sin embargo, la fuerza es, precisamente, el recurso cuyo ejercicio debilita y amenaza romper esa relación, por lo que aquél es un recurso último y extremo. El poder que se manifiesta o fuese sorprendido en su verdad desnuda, esto es, fundado en la fuerza, automáticamente vería crecer el grado de resistencia ofrecida por los dominados. Conseguir el consentimiento, la colaboración, la participación de éstos es una condición necesaria para el desenvolvimiento normal y estable de un sistema de dominación” (36).

A pesar de la rotundidad y justeza aparente de este juicio, lo cierto es que la fuerza persuasiva de la violencia simbólica ejercida a través del monopolio escolar durante los dos últimos siglos no ha llegado a ser tan apabulladoramente eficaz como se desprendería de las concepciones descritas. Porque, en ese caso, habría llegado a hacer innecesaria la coacción física, sustituyéndola con su infalible ventaja. Pero bien vemos que no es así. Lejos de volverse innecesarios, los aparatos coercitivos del Estado —el ejército y la policía— se vuelven cada vez más refinados

en sus técnicas, mejor armados y más opresivos y onerosos para la economía de cada nación. Ello indica que en modo alguno han quedado reemplazados por el poder espiritual de la educación.

Sin duda, los adalides de la sociología han caído en el espejismo de sobrevalorar en demasía su propio poder espiritual de sabios y profesores. Un poder que en efecto ejercen, pero que nunca llega a tanto ni tan lejos como, en su desconsolada visión autodenunciadora, parecen atribuirse. Ni siquiera aceptando, como dice Lerena (37) que las dos Repúblicas españolas fuesen “repúblicas de profesores”, ni admitiendo la presencia real, tanto en el parlamento como en el gobierno de las naciones con regímenes democráticos, de profesores y sabios, puede, en verdad, imaginarse que son ellos —y no los grandes financieros y banqueros, los grandes militares y eclesiásticos, junto con los altos funcionarios de carrera de la administración y del poder judicial los que, en definitiva, dictan lo que se puede o no se puede, desde el gobierno, hacer. La sociología de la ciencia ha mostrado, además, suficientemente hasta qué punto los propios sabios y profesores, los científicos e investigadores están sometidos, ellos mismos, a presiones de la industria y de la política educativa, con lo que ni siquiera, en la mayoría de los casos, tienen en su poder la decisión de investigar sobre lo que libremente gustan, so pena de que sus trabajos no sean financiados.

También es efecto de una cierta petulancia autosuficiente la creencia en que los sabios de las Universidades monopolizan, distribuyen y reproducen el capital cultural de la nación y designan, desde sus cátedras y sitiales, a los herederos del privilegio. Porque la cultura que efectivamente se impone en las modernas sociedades dista mucho de ser la cultura académica, exquisita, amiga de la tradición, autocomplaciente y demasiado elitista para llegar a calar, a gran escala, en el mundo social. Los medios de masas y particularmente la T. V. tienen, hoy en día, un poder incomparablemente mayor que el de los profesores. Y, desde luego, la herencia del privilegio social y cultural solo indirecta y tangencialmente pasa por la Universidad y por el aparato escolar. Esta cumple un cometido de legitimación que no se niega. Pero el reparto definitivo de privilegios económicos —como ha mostrado, entre otros, R. Boudon (38)— o de ventajas sociales y laborales, viene dado por otras vías diferentes.

La conceptualización de la cultura como un capital es, ciertamente ingeniosa y arroja interesantes analogías que, en modo alguno, cabe desdeñar entre el comportamiento del capital y el de la cultura. Pero no pasan de ser analogías, metáforas, insuficientes para que la identificación pueda ser llevada demasiado lejos. Entre otras cosas porque la unidad del capital viene dada a través de la moneda, perfectamente homogénea e intercambiable por cualquier mercancía (39); capaz, por tanto, de liquidar diferencias entre bienes y trabajos y de unificarlos a todos bajo su abstracta unidad cuantitativa. Pero la cultura, en si misma, no puede ser abstractamente utilizada e intercambiada del mismo modo. Los títulos académicos, que supuestamente desempeñarían, con respecto a ella, el papel de la moneda, no han alcanzado ese carácter de intercambiabilidad e universalidad abstractas. Las titulaciones son inseparables se quiera o no, de su cualificación y no indiferenciadamente intercambia-

bles. Y, por supuesto, no son, ni mucho menos, el módulo único que de manera indefectible permita adquirir este o aquel trabajo, este o aquel otro status social. Al menos no del mismo modo en que el dinero permite, indistintamente, adquirir cualquier bien, sea cual fuere su naturaleza.

No se puede negar, ni se pretende, en modo alguno, ignorar que los poseedores de cultura, por familia, status, tradición o todas estas condiciones juntas no posean, *a priori*, decisivas ventajas en el fingido juego de la igualdad de oportunidades escolares. Pero sigue siendo cierto que esa cultura de familia no es recurso infalible, como lo es el dinero.

Hay que advertir, además, que el sociologismo ambientalista a ultranza puede ser tan peligroso y reaccionario como siempre lo ha sido el hereditarismo. El pretender que la procedencia social humilde es, prácticamente, un *handicap* lingüístico y cultural indeleble, que marca casi inexorablemente a los campesinos y a los obreros para reproducirse dentro de una especie de castas inamovibles es tan peligroso o más que suponer que cada individuo está determinado por sus genes a llegar a ser lo que es. Es más: la herencia no necesariamente se asociaba a la procedencia familiar (como en Galton). Al menos, tras el neodarwinismo, los hereditaristas no han descartado el componente aleatorio o combinatorio, que podría producirse en el vástago de cualquier familia, fuera cual fuere el status social y económico de partida. Además, el hereditarismo sólo comportaba la condena de los individuos, no de grupos sociales enteros, como son las clases. Y en fin, el ambientalismo se manifiesta todavía, si cabe, más pesimista —y aunque ello sea paradójico— acerca de la capacidad, siempre abierta, de aprendizaje del hombre. Da tanta importancia a los aprendizajes tempranos, en calidad de condicionantes absolutos de todos los posteriores, que parece postular la imposibilidad de que, una vez transcurrida la primera educación, en el seno de la familia y de la clase social, la escuela pueda servir de algo. Dichas posiciones ambientalistas pueden, en suma, propiciar consecuencias peligrosamente reaccionarias, nihilistas, capaces de justificar el abandono de esa mejora paulatina de la educación pública y de su justicia distributiva en la que las clases más desfavorecidas, con razón, continúan depositando, a pesar de todo, sus precarias esperanzas.

7. La práctica educativa como producción

Parece, pues, que la idea, coherente con el marxismo, de que la educación es producción de hombres y mecanismo de reproducción de las relaciones sociales se ha llegado a desorbitar. Hasta el extremo, claramente metafísico e idealista —antimaterialista— de negar la realidad de la naturaleza humana (40). Claro que los usos substancialistas de la idea de naturaleza humana y la teoría de las aptitudes y de los dones por ella propiciada han sido siempre falacias ideológicas. Pero no menos ideológica y falaz es la negación de que la naturaleza humana —la biología del hombre— es una realidad. Siquiera como límite a la manipulación educativa. De hecho, si el sueño de los filósofos, de Platón a Fichte, de fabricar íntegramente a los hombres mediante la educación a cargo del Estado no ha podido nunca ser

llevada hasta sus últimas consecuencias prácticas ello es debido, entre otras cosas, a que la naturaleza biológica del hombre no lo permite. No es posible internar a los niños en instituciones desde el nacimiento, pues perecen por falta de eso que Bowlby ha llamado “el vínculo afectivo” (41) y víctimas de lo que Spitz (42) denominó “depresión anaclítica” y “síndrome de hospitalismo”. Pero la necesidad biológica de vinculación afectiva es una condición natural —instintiva— del hombre que lo emparenta con los restantes animales. Lejos de carecer de instintos y estar, por ello, necesitado de suplir su guía por la de la educación —como todavía pensaba Kant— el hombre, tal y como lo ha mostrado la etología contemporánea, posee poderosos instintos de apego que son la condición de posibilidad de ese intercambio y esa interacción con otro hombre en que consiste la educación.

Así pues, en modo alguno la educación puede ser íntegramente reducida o totalizada bajo la categoría de producción, al menos en la medida que por “producción” se entiende solamente construcción exógena, fabricación por efecto de un trabajo y una manipulación exterior. Como ser biológico que es, el hombre se asemeja a las plantas y a los animales y se diferencia de las cosas. Su fabricación no puede llevarse a cabo como la de cualquier materia prima inerte, que pueda ser moldeada a voluntad desde el exterior.

Ciertamente, la reproducción de los seres vivos —plantas, animales y hombres— está sometida, como vió Marx, al trabajo humano. Sólo abstractamente puede ser dissociada de la cultura. Por eso también la producción de hombres en que consiste la educación ha necesitado ser efectuada y conceptualizada a tenor de los cambios habidos en la producción histórica. Y así, cuando las tecnologías eran puramente agrícolas y artesanales, la educación se concebía al modo de un cultivo o en analogía con alguna otra tarea artesanal: la de la partera, la del escultor, la del horticultor o jardinero, la del pastor o la del orfebre. La mecanización, a través del desarrollo de las ciencias y tecnologías que han transformado la industria humana, transformaron, asimismo, tanto la práctica educativa como los propios modelos tecnológicos con que la educación ha ido siendo conceptualizada. La producción en serie dentro del taller industrial tuvo su correlato en la producción en serie de niños dentro de las instituciones escolares. La racionalización del trabajo —tal y como la escuela foucaultiana ha sabido, tan pormenorizadamente, demostrar— conllevó y fue paralela a la racionalización en la producción de niños. La distribución, organización e individualización del trabajo en la nave fabril se llevó a cabo, al mismo tiempo, en la distribución del trabajo, de los horarios y del espacio escolar, dentro del recinto de las aulas. El panoptismo y la vigilancia no se instauraron únicamente en los locales industriales, sino en todas partes: campamentos militares, escuelas y reformatorios, hospitales y prisiones. Los mismos principios cartesianos de análisis, separación, articulación mecánica de partes, tareas, tiempos, tuvo lugar, simultáneamente, para la fabricación de bienes materiales y de sujetos. No por casualidad Comenio concibió la escuela como “taller de hombres” o “taller de humanidad”. Tampoco en vano tomó como paradigma las nuevas artes mecánicas de fabricación en serie —concretamente la tipografía (43) y la imprenta, así como la fabricación de

autómatas. Decía, ilusionado, querer “organizar la escuela a la manera del reloj” (44). Tampoco mentía, Pestalozzi cuando confesaba, ante el consejero Glayre que, en efecto, pretendía mecanizar la educación (45). El modelo de la mecánica newtoniana gravitaba demasiado sobre la época para que la pedagogía pudiera sustraerse a su influjo. De ahí el intento pestalozzi no de lograr, asimismo, un equilibrio de fuerzas entre la mente, el corazón y la mano.

Cuando se subrayan las indudables correspondencias entre los cambios científico-tecnológicos y los correspondientes cambios en la organización de la práctica educativa no se yerra en absoluto. Las tecnologías educativas han sido siempre concebidas y practicadas no del todo al unísono, pero siempre a la zaga de las tecnologías industriales. Seguramente, el descubrimiento de la electricidad y del electromagnetismo no fue ajeno al ideario de las luces tendente a lograr la iluminación universal y hacerla extensiva por doquier. De hecho, los avances de la electrificación parecen haber ido bastante parejos con los de la escuela pública obligatoria. Aunque no sea más que por el hecho de que, allá donde mediante la electricidad, no llega la iluminación artificial, también los maestros se muestran remisos a llegar. Y, en fin, si, como se ha subrayado a menudo, el **energetismo psicoanalítico** no es ajeno al modelo hidráulico o al de la máquina de vapor, otro tanto cabe decir de la correspondencia entre modelos técnicos y pedagógicos. Porque, en efecto, en la organización y conceptualización de la práctica educativa han ido incidiendo los diferentes avatares de la producción tecnológica, desde los que han imperado en la selección de personal, análisis de tareas, organización taylorista del trabajo, dentro de la producción fabril a los modelos **energetistas**, informáticos, cibernéticos o de computación (46). Las concepciones de la educación de María Montessori o de los teóricos de la Escuela Nueva fueron claramente **energetistas** y vitalistas, en correspondencia con los indudables avances en las técnicas y saberes biológicos después de Darwin. La mística de los tests de inteligencia y del cociente intelectual no fue ajena al desarrollo de la genética. El higienismo educativo siempre ha sido reflejo del desarrollo de los saberes médicos. La pedagogía de la comunicación, la pedagogía cibernética o los modelos cognitivistas no son, ni mucho menos, separables de las tecnologías y saberes correspondientes.

La práctica educativa es hija de su tiempo y recibe, como es natural, el impacto de los saberes y tecnologías de cada época. Y si la tecnologización de la enseñanza no va más allá es, sin duda, porque ello resulta demasiado caro, excesivamente costoso para la economía de los países. Sólo las naciones más opulentas pueden invertir indefinidamente en la producción pedagógica.

Ahora bien, ese mismo desajuste y retraso entre la tecnologización en la industria y la correspondiente tecnificación educativa revela que no cabe simplistamente equipararlas bajo la categoría indiferenciada de producción. Si los hombres pudiesen, de verdad, fabricarse, moldearse y transformarse con la misma integridad y control que los bienes la llamada producción educativa sería, no ya rentable, sino rentabilísima. Y los Estados en nada regatearían invertir en ella, si tuviesen garantía efectiva —como se tiene en la producción fabril— de obtener los objetos que pre-

viamente se han diseñado y programado.

Felizmente, para bien de todos, la escuela no es un aparato de absoluta eficacia, que procese ideológicamente niños hasta configurarlos de una pieza de acuerdo con la ideología dominante. Ese ha sido el sueño y el intento, siempre parcialmente infructuoso, de los Estados totalitarios y acaso la aspiración imposible que cualquier Estado, incluso los democráticos, quisiera poder realizar. Pero esa fabricación de ciudadanos de una pieza no es nunca del todo viable. Y la imposibilidad viene dada, no sólo porque los hombres no pueden llegar a ser una materia absolutamente manipulable. También y de otro lado porque la escuela no es ya, como se ha repetido, una institución total (47), al modo del monasterio, el internado o la cárcel.

Las escuelas no son, como el dramatismo de Illich o Reimer han querido enfatizar, invernaderos de niños, reservas de pequeños salvajes, manicomios de locos bajitos, cárceles de inocentes reclusos, monasterios ascéticos para alumbrar la conciencia moral de los perversos polimorfos, fábricas de relaciones sociales de producción o máquinas automatizadas de multiplicar la división social. Las analogías con todas estas instituciones o instancias son críticamente esclarecedoras y arrojan correspondencias indudables. Pero resultan falaces e ideológicas ellas mismas cuando quieren ser llevadas a las últimas consecuencias. Entre otras cosas porque difícilmente la escuela podría funcionar como una institución total cuando no está cerrada, clausurada, aislada, sino rota por todos los lados y abierta inevitablemente a todos los influjos, no sólo dispares y heterogéneos, sino, a menudo contradictorios, de la vida social. Profesores de ideologías enfrentadas compiten en ella contra los estímulos que les llegan a los escolares desde la calle, la T. V., las lecturas y todo el conjunto de modelos de conducta heterogéneas que se les ofrecen. Para bien o para mal, el hombre que la educación contemporánea produce no es unitario, coherente, acuñado de una sola pieza, sino dividido, múltiple y contradictorio.

8. *Las flaquezas de la escuela como aparato ideológico: un ejemplo*

España puede esgrimir un ejemplo relativamente reciente y muy ilustrativo de las fisuras de la escuela como aparato ideológico. Tengo en mis manos un ejemplo privilegiado que voy a utilizar como réplica: los dos tomos del *Curso de orientaciones nacionales de la Enseñanza primaria* que se celebró en Pamplona, del 1 al 30 de Junio de 1938 —“segundo año triunfal”, se le llamaba entonces—. Se celebró con el propósito inquebrantable de barrer de una vez por todas las veleidades liberales y democráticas de la educación republicana. D. José Pemartín Sanjuán, nombrado Jefe del Servicio Nacional de Enseñanza Media y Superior, lo explicitaba así: “quiero esclarecer lo que entendemos cuando decimos que el nuevo régimen es antidemocrático. Democracia significa etimológicamente, como sabéis, el poder del pueblo (. . .) El régimen autoritario no predica falsamente que se da el poder al pueblo, como las democracias (. . .) Más ama a los niños quien menos les deja mandar. Más ama al pueblo, no quien más le halaga con la promesa falsa del poder, sino quien mejor le manda, quien mejor le gobierna, quien mejor ordena los bienes particulares en subordinación al bien común” (48).

El cometido de este curso era, según palabras del ya por entonces nombrado Ministro de Educación Nacional de la fracción rebelde a la II República Española, Pedro Sainz Rodríguez, el atajar, ya desde la escuela “la gran herejía de nuestro tiempo”, a saber, “el liberalismo rousseauniano” que con su “gracia morbosa” supo extender el tópico de que “la bestia humana” es un ser “naturalmente bueno”. En modo alguno se mostraba de acuerdo el Ministro con esta doctrina, a la que rotundamente habría que contraponer “la doctrina católica de que el hombre es malo por causa del pecado original y de la caída que envileció su alma”. No de otro modo era posible, a su juicio, atajar desde la raíz misma, en la escuela, el caos moral de la sociedad: “Es preciso que reinstauremos la unidad moral de la Patria española y la conciencia nacional del pueblo español” (49).

Conscientes de que lo que no se dudaba en llamar “contrarrevolución” (50) no podía prosperar si sus semillas no empezaban a cultivarse ya desde la escuela, se afirmaba la necesidad de “moldear a los ciudadanos en forma diferente a la pasada” (51). Y, para ello no se escatimaban medios de coacción. Así, el Ministro no se recataba en reconocer que: “en el Magisterio español y en todos los cuerpos del Estado se está procediendo a una depuración, que pronto será regulada de un modo definitivo” (52). No era ésta una amenaza velada, sino una seria advertencia a los educadores que allí se hallaban presentes y, por extensión, a los demás. De la firmeza de la decisión de lograr un control absoluto en el campo educativo las palabras de Sainz Rodríguez no dejaban ninguna duda:

“el régimen del porvenir, mientras yo regente la Educación Nacional, será un régimen de confianza, porque espero que el montón de muertos que tenemos ante nuestra vista y la sangre derramada bastarán para que aquellos que tuviesen un resto del error pasado en el fondo de sus conciencias se incorporen llenos de entusiasmo a los nuevos dogmas de la Patria” (53).

El modelo que presidía el proyecto de producción pedagógica no era, en este caso, tecnológico o industrial, sino castrense: “Van a estar ustedes sujetos a un régimen escolar similar al militar” (54).

Era el “mitad soldado” que debía acompañar, para complacer a la Iglesia, a la otra mitad monacal, según la conocida frase lapidaria “mitad monje, mitad soldado”. El Padre Peiró se manifestaba, en aquella circunstancia, a pesar de su condición de sacerdote, más decididamente castrense que cualquier general: “Desde luego, lo militar hay que incrustarlo bien en la mente (. . .). Es anhelo general (. . .) que la nación totalmente se *militarice*, en el sentido interno y espiritual del vocablo” (55). Y para militarizar la nación entera, nada más eficaz que lanzar a los maestros, al modo de una fiel infantería, como vanguardia de una guerra contra los niños de España, a la conquista de sus almas para Franco. Así lo entendía el reverendo sacerdote, cuando exhortaba a los educadores con palabras vibrantes:

“Vosotros, maestros, sois la gloriosa infantería de la cultura de España. Y en esta guerra que es más de Cultura y de Espíritu que de los Poderes materiales, a vosotros os toca la honrosísima y primordial tarea de conquistar las posiciones de vanguardia de las almas de las nuevas generaciones

para Franco, para España y para Dios" (56).

Naturalmente que esa guerra no era incruenta, sino dolorosa. Se basaba en lo que, en su discurso acerca de "La metodología de la escuela primaria", José Talayero, director del Hogar José Antonio y del Instituto de Anormales de Zaragoza, tras confesar de entrada que "por obediencia tomaré parte en este curso", se veía llevado a bautizar, repetidamente, como *pedagogía del dolor*: "A esta pedagogía nuestra la bautizamos con el nombre de pedagogía del dolor —decía— en contraposición a la que se adueñaba en nuestras escuelas, llamada del placer" (57). Declarándola necesaria y reconociendo que "parece que asusta al principio, es verdad", pero sólo a los "pusilánimes", José afirmaba llevarla a cabo él mismo:

"La pedagogía del dolor se puede hacer y se debe hacer. En el 'Hogar José Antonio' la vivimos en toda su integridad. Con todo rigor se practica una verdadera ascesis, o sea el sentido ascético y militar de la vida"(58).

El dolor y la guerra, como la muerte misma, encontraban, por boca de algún eclesiástico fervoroso, su justificación divina y patriótica: "el Dolor, la Guerra y la Muerte pueden ser, en manos de Dios, los grandes y augustos instrumentos para moldear a las naciones (. . .). Una inmensa oleada de dolor, como crisol de purificaciones, eleva el ser moral de España" (59). Pero la más contundente cobertura ideológica de la pedagogía de la lucha la proporcionaría, por aquellas fechas, un hombre que pronto se alzaría en patriarca de la pedagogía española del franquismo y que en aquellos momentos estaba iniciando su propia "carrera ascética", en pleno auge ascensional. No en vano se esforzó en reexponer todos los argumentos sagrados y profanos, divinos y humanos que pudieran mostrar hasta qué punto la lucha no sólo era necesaria, sino intrínsecamente connatural al hombre, querida por Dios, protagonizada por los propios ángeles contra los diablos y avalada por toda la tradición cristiana:

"La lucha es un hecho de extensión universal (. . .), de existencia continuada a lo largo de la Historia (. . .). Incluso la divinidad ha sido complicada por los hombres en luchas continuadas. Al principio del mundo aconteció la rebelión de los ángeles contra Dios, con la subsiguiente lucha de los ángeles fieles con los rebeldes". Y todas las religiones, hasta las falsas y confusas, reconocen la creencia "de una lucha perenne entre el principio del bien y del mal" (60).

Naturalmente los niños no son inhábiles para la lucha, sino que están perfectamente habilitados para dedicarse a ella desde la tierna infancia, como lo demostraría el hecho empírico de que "desde los primeros cachetes con los compañeros de la escuela, hasta las luchas que impone la necesidad de ocupar una determinada posición en la creciente complejidad de la vida social moderna ¡de cuántas peleas es protagonista cada hombre!" (61).

De la abundancia del corazón habla la boca y Víctor García Hoz tenía el corazón repleto de doctrina evangélica: "otros textos del mismo Evangelio (. . .) reivindican para la vida del cristiano la lucha ofensiva: 'El reino de los cielos padece fuerza y sólo los violentos lo arrebatan' (. . .) A esta conquista es convocado el

hombre por Dios mismo, que no vino 'para traer paz sino espada' (62).

En la práctica educativa, la pedagogía de la lucha lo era siempre de lo superior contra lo inferior, del alma (en el sentido de la jerarquización platónica) contra el cuerpo. Decía, en este sentido, el Padre Peiró, en su discurso sobre "El sentido religioso y militar de la vida": "queremos que el cuerpo aprecie, a través de la mortificación, que pertenece a un rango inferior, para que no imponga al cuerpo la ley y no turbe las relaciones de dependencia en que, con respecto al espíritu, debe vivir" (63). Para ello, ya desde la infancia, había que habitar a los niños a la disciplina de la quietud, la más ascética, la que exige más esfuerzo: la de no moverse del sitio. José Talayero proporcionaba un enjundioso elogio de la pasividad que, frente a los excesos y la inquietud de la pedagogía activa, inspirarían la pedagogía del dolor. Después de todo —decía— la quietud es la cualidad y el estado característico del éxtasis místico, práctica, a su juicio, altamente recomendable para la infancia, por la cantidad de esfuerzo y de actividad que el estar quietos exige a los niños:

"El cuerpo y el espíritu quedan como en suspenso, quedos; quietud del cuerpo, quietud de la mente y, no obstante, hay en esa persona una actividad extraordinaria. Pero todavía más ¿puede darse mayor actividad humana que la que se da en el éxtasis de los santos (. . .)? En el éxtasis están en plena actividad todas las potencias y, sin embargo, es cuando más quieto se está" (64).

La quietud mística de los niños era, pues, el método que se prescribía como más adecuado para inculcar en ellos las virtudes ascéticas. Particularmente una —la virtud de la abnegación— que se consideraba de especial relevancia. Se la definía como la supeditación y "el sacrificio de los menores en obsequio de los mayores", supeditación que constituía "la base de todo enriquecimiento" (65). Implicaría, para niños y grandes, de un lado "la abstención política", es decir, "dejar el mayor tiempo a los militares para que gobiernen". Pero, además y de otro lado, implicaría moderación en el vestido, es decir, ponerse la camisa azul, y moderación en la comida, es decir, no concederse esas soberbias raciones alimenticias que los españoles, sobre todo durante la guerra, al parecer se empeñaban en devorar:

"Después, en particular, la abnegación quiere decir, primero, la moderación en el vestido, que comienza por la uniformidad en el traje. Esta camisa azul que se lleva en España, como en los otros países la negra o la parda, no es solamente un símbolo externo de distinción: es una prueba, también, de morigeración en la indumentaria (. . .) Después, quiere decir, moderación en la comida. En España se ha comido siempre mucho y se come mucho hoy, más que en país alguno y aun estando en tiempo de guerra" (66).

En definitiva los chicos debían ir aprendiendo en la escuela lo más importante para cuando fueran grandes: obedecer, negarse a sí mismos, supeditarse a un ideal superior, es decir, el que marcara la autoridad. Lo importante, según se declaraba, era "imponer en la mentalidad contemporánea, la sumisión a la Jerarquía, la obediencia a las leyes, el respeto a la autoridad y a la religión, etc. (67). Y ello, en la

convicción de que el orden jerárquico es el más querido por Dios, el más necesario y beneficioso para la patria, ya que: “Siendo los ricos justos y viviendo los pobres resignados con su suerte; siendo los patronos comprensivos con sus obreros y siendo los obreros dóciles, humanos y amables con sus patronos; siendo los hijos obedientes a sus padres y éstos paternales y afables con sus hijos; estando los de abajo satisfechos con su suerte (...) será como podremos llegar a la transformación de España (68).

He aquí, pues, un modelo de ideología cerrado, monolítico y coherente. El bien de la patria y la religión se esgrimían en él al servicio de la militarización de España y en pro de la sumisión de todo el cuerpo social, adiestrado desde la escuela a acatar a la jerarquía con sumisión, obediencia y docilidad.

Final: El fracaso del adoctrinamiento y las esperanzas de la educación

Toda una amplia generación de españoles —cuanto menos la que hoy se halla comprendida entre los 30 y los 50 años— ha sido el producto de aquella educación franquista que no escatimó esfuerzos para lograr sus objetivos de adoctrinamiento. Con el fin de garantizar su eficacia e imponer su poder espiritual, aquel régimen, como es sabido, no dudó en proceder a la depuración masiva del profesorado, sustituyendo las plazas vacantes con incondicionales, ex-combatientes y militares en excedencia. También se estableció un riguroso control ideológico de las oposiciones y una minuciosa inquisición sobre la ideología de los candidatos a cualquier puesto docente, cuya ortodoxia se exigía hasta la adhesión sin paliativos. Las publicaciones, las lecturas, las conferencias, las clases, la prensa adulta y la infantil y juvenil fueron rigurosamente sometidas a censura. Y el apostolado doctrinal católico, fue oficialmente favorecido con toda clase de medios, puestos a disposición de la Iglesia. Desde las misiones apostólicas o los rosarios de la aurora hasta las confederaciones católicas de padres de familia, excombatientes, cursillistas de cristiandad o cruzados de Cristo Rey; desde el control, por los párrocos de los feligreses a través de las ceremonias obligadas del bautismo y del matrimonio, hasta el control por los colegios de la Iglesia del grueso de la enseñanza, no hubo, durante años, instancia ideológica que se dejase de la mano. Y a pesar de todas esas medidas, de las que cabía esperar, con un alto índice de probabilidad, los resultados previstos, es decir, una España entusiastamente católica, conservadora y amante de la jerarquía, afectada al nacional-sindicalismo, etc., se obtuvo algo bien distinto.

Los españoles de hoy, producto de aquella educación, en poco o en nada se parecen al modelo que se les quiso imponer. La población española es, hoy, sólo muy tibiamente católica y, desde luego, no es nacional-sindicalista. Su entusiasmo por lo militar es más bien frío. Los sondeos electorales la manifiestan mayoritariamente partidaria del socialismo que, durante años, fue violentamente combatido. Amantes decididos del pluralismo y la democracia, la mayor parte de los hombres que fueron fabricados por la escuela franquista, contradicen en lo que son el fanático ideario para el que se les programó que fueran.

Este fracaso no puede atribuirse, sin embargo, a la educación, sino al adoctri-

namiento ideológico, al que la educación propiamente dicha por esencia se opone. A menudo se ha subrayado que la libertad es el fundamento de la educación y que ésta última es posible porque el hombre, condenado a ser libre, necesita ser educado. Pero también la recíproca es verdadera: la educación sólo lo es como fundamento y condición de libertad. El hombre obtiene su libertad de su racionalidad y la racionalidad es el producto genuino de la educación. Por eso, la educación, en cuanto tal, es la negación del adoctrinamiento, incompatible con él por naturaleza. La racionalidad exige poder elegir, dentro del conjunto de las opciones posibles, sin que ninguna posibilidad quede escamoteada. La educación, inseparable de los postulados de la libertad y de la racionalidad del sujeto que aprende, no puede ser sino abiertamente pluralista. Sólo ofreciendo una información completa de las verdades, saberes y doctrinas existentes y sólo dejando que el sujeto, guiado por su racionalidad, elija libremente lo que desea hacer o ser, la educación cumple el cometido que la define: la de crear hombres conscientes y libres, no autómatas. El adoctrinamiento necesita ser deliberadamente mendaz, manipulador, monista y negador del pluralismo. Es natural, así, que cuando se sirve a modo de sucedáneo de la educación, no pueda prosperar con éxito, en un momento en el que todas las condiciones históricas le son definitivamente hostiles.

En nuestra sociedad contemporánea, las ideologías, con toda su carga dogmática y persuasiva, perviven y proliferan por doquier. Pero, por el hecho mismo de ser plurales, las ideologías pueden, recíprocamente, neutralizarse. En modo alguno dejan, por ello, de ser peligrosas.

En todo caso, su fuerza obnubiladora la obtienen siempre de los poderes fácticos —políticos, económicos, militares— que las sustentan, valiéndose de la fuerza y de la coacción. Por si solas, por la sola fuerza de su “poder espiritual”, las ideologías no serían capaces de imponerse a millones de personas. Cuando así ocurre, ello no debe ser atribuido a la fragilidad del pensamiento humano, a la incapacidad de discernimiento entre la verdad y el error, ni a un engaño que sería consustancial a los sentidos, al lenguaje o a la razón. Es la violencia de unos hombres contra otros, como vio Marx, y la unilateralidad de las relaciones que las sociedades basadas en la división del trabajo imponen al desarrollo humano, impidiendo una educación efectivamente pluralista e integral, las que explican la potencia ideológica de la escuela.

1. FOUCAULT, M.: (1980) *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, p. 2.
2. MARX, K. y ENGELS, F.: (1968) *La ideología alemana*. Tr.: W. Rocés, Montevideo, Pueblo Unido, p. 55.
3. Ibid., p. 35.
4. FOUCAULT, M.: op. cit., p. 11.
5. FOUCAULT, M.: op. cit., p. 28.
6. GARCIA CARRASCO, Joaquín: (1983) "Ideología y Pedagogía". *Enrahonar*, núm. 5/6, pp. 27-50.
7. PICAVET: (1981) *Les idéologues. Essai sur l'histoire des idées et des théories scientifiques, philosophiques, religieuses, etc. en France depuis 1789*. París, Alcan.
8. Así, dice Picavet: "Qu'entendait donc D. de Tracy par l'idéologie? Dans son premier Mémoire, il montrait que la connaissance de la génération de nos idées est le fondement de la grammaire, de la logique, de l'instruction et de l'éducation, de la morale et de la politique". Op. cit. pag. 20.
9. Picavet cree necesario distinguir entre "Ideologue", terme employé par Tracy et Cabanis, de l'idéologue, que méprisent Chateaubriand et Napoleon" op. cit., p. 21.
10. SCHELER, Max: (1973) *Sociología del saber*. Tr.: J. Gaos. Buenos Aires, Siglo XXI.
11. Además de la referencia de Picavet al desprecio de Napoleón por los ideólogos —ver nota 9— puede consultarse también el comentario que hace Mannheim y el sentido que confiere a ese desprecio. Cfr. MANNHEIM, K.: (1973) *Ideología y Utopía*. Tr.: Eloy Terrón, Madrid, Aguilar.
12. MARX y ENGELS: *La ideología alemana*, op. cit. en (2), p. 35.
13. Ibid., p. 32.
14. Ibid., p. 50.
15. Ibid., p. 35.
16. LERENA, C.: (1978²) *Escuela, Ideología y Clases sociales en España*. Barcelona, Ariel.
17. BERGER, Peter y LUCKMANN Thomas: (1979) *La construcción social de la realidad*. Tr.: Silvia Zuleta, Buenos Aires, Amorrortu.
18. MARX y ENGELS: *La Ideología alemana*, op. cit., p. 48.
19. MARX, K.: (1972) *Manuscritos economía y filosofía*. Tr.: F. Rubio Llorente, Madrid, Alianza, pp. 110-111.
20. Ibid., p. 111.
21. MARX y ENGELS: *La ideología alemana*, op. cit., p. 47.
22. ALTHUSSER, Louis: (1974) *Escritos*. Tr.: Alberto Roies. Barcelona, Laia, pp. 105 y ss.
23. LERENA, C.: (1983) *Reprimir y Liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid, Akal, pp. 29-30.
24. GOFFMAN, E.: (1970) *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Amorrortu.
25. LURKHEIM, E.: (1976) *Educación como socialización*. Tr.: A. Ortíz. Salamanca, Sígueme, p. 97.
26. SAINT-SIMON, H. de: (1975) *El sistema industrial*. Tr.: A. Méndez. Madrid, Ed. de la Rev. del Trabajo, p. 178.
27. Ibid., pp. 268-269.
28. COMTE, A.: (1942) "Consideraciones acerca del poder espiritual", p. 258. *Primeros ensayos*. Tr.: F. Giner de los Ríos. México, F.C.E., pp. 237-286.
29. COMTE, op. cit., p. 263.
30. ALTHUSSER, L.: *Escritos*, op. cit., p. 136.
31. LERENA, C.: (1978²) *Escuela, Ideología y clases sociales en España*, op. cit., pp. 101-102.
32. ILLICH, I.: (1973) *La sociedad desescolarizada*. Tr.: G. Espinosa. Barcelona, Barral, pp. 62-63.
33. COMTE, A.: op. cit., p. 273.
34. LURKHEIM, E.: op. cit., p. 110.
35. BOURDIEU, P y PASSERON, J.C.: (1977) *La Reproducción*. Tr.: E.L. Barcelona, Laia, pp. 37-38.
36. LERENA, C.: op. cit., en (16) p. 77.
37. LERENA, C.: op. cit. en (23) pp. 604-605.

38. BOUDON, R.: (1983) *La desigualdad de oportunidades*. Tr.: M. Aparicio, Barcelona, Laia. Cfr. tab. "Educación y movilidad: un modelo estructural". Rev. Educación y Sociedad, núm. 2. Madrid, Akal.
39. MARX y ENGELS: *La ideología alemana*, op. cit., p. 77.
40. Ver, p. e. CHARLOT, B.: (1976) *La muystification pédagogique*. París, Payot.
41. BOWLBY, J.: (1976) *El vínculo afectivo*. Buenos Aires, Paidós.
42. SPITZ, R.: (1961) *El Primer año de la vida de un niño*. Madrid, Aguilar.
43. "Sabiamente habló el que dijo que las escuelas eran TALLERES DE LA HUMANIDAD, laborando para que los hombres se hagan verdaderamente hombres" (COMENIO: (1976) *Diddctica Magna*. Tr. y prólogo: Gabriel de la Mora. México, Porrúa, Cap. X, 3, p. 31). O también: "Llamo escuela a la que perfectamente responde a su fin, a la que es un verdadero taller de hombres" (XI, 1, p. 37). Y Comenio compara la construcción de hombres que se lleva a cabo en la escuela con las artes industriales de su tiempo: "¿Qué es lo que da perfección al arte tipográfico que permite multiplicar los libros con rapidez, elegancia y corrección?. En realidad el orden en esculpir, fundir y pulimentar los tipos de bronce de las letras, distribuirlos en las cajas, componerlos según la escritura, meterlos en la prensa, etc." (Cap. XIII, 7, IX, p. 50).
44. "Intentemos, pues, en nombre del Altísimo, dar a las escuelas una organización que responda al modelo del reloj, ingeniosamente construido y elegantemente decorado". COMENIO: *Didáctica Magna*. Op. cit. XIII, 16, p. 51.
45. PESTALOZZI, J.E.: (1902) *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Madrid, El Magisterio Español, p. 30.
46. La pedagogía de nuestra época ha presenciado y sigue presenciando numerosos intentos de ser asimilada a una tecnología, sea ésta de naturaleza cibernética, informática, etc. Muchos pedagogos suscribirían, en la actualidad, el *desideratum* expresado por García Carrasco: "Creemos que la pedagogía puede participar en la racionalidad práctica que inspira la tecnología de nuestro tiempo" (Cfr. *Aproximación al estudio de la estructura del acto pedagógico*. Lección inaugural del curso académico 1980-81. Universidad Pontificia de Salamanca, 1980, p. 10). En realidad, la Pedagogía no ha permanecido en ninguna época, al margen de los paradigmas científicos y tecnológicos. Y nuestra pedagogía contemporánea no es una excepción. La Pedagogía Cibernética tiene, como es sabido, en Helmar Frank uno de sus más significativos representantes. En España, A. Sanvisens S Cibernética tie
- cos
- Cibernética tiene, como es sabido, en Helmar Frank uno de sus más significativos representantes. En España, A. Sanvisens ha seguido
- tes. En España, A. Sanvisensha
- tes. En España, A. Sanvisens ha seguido esta misma corriente, siendo el principal introductor, en nuestro país, de los modelos sistémicos, de pedagogía cibernética y teoría de la comunicación (véase, por ejemplo, su artículo (1972) "Métodos educativos", *Revista española de Pedagogía*, núm. 118. Abril-Junio, Madrid, pp. 137-168). También A. Colom ha utilizado el enfoque a la luz de la Teoría General de Sistemas para conceptualizar la Sociología de la Educación (*Sociología de la educación y Teoría general de sistemas*. Barcelona, Oikos-Tau, 1974), la Planificación educativa (Cfr. COLOM CANELLAS, Antonio y QUETGLES PONS, Bartolomeu (1978) *Aspectos teóricos de la planificación educativa*. Palma de Mallorca, Instituto de Ciencias de la Educación) o la incipiente "Pedagogía ambiental" (Cfr. COLOM, A. y SUREDA, J.: (1982) "Un caso de isomorfismo entre las Ciencias Ambientales y las Ciencias de la Educación" *Educació i Cultura*, núm. 2, Universitat de Palma de Mallorca). Ultimamente ha preferido a este enfoque el de la metodología cibernética para conceptualizar tanto la "Teoría", como la "Metateoría" de la educación (Cfr. *Teoría y Metateoría de la Educación*, México, Trillas, 1982). En una línea similar de reconceptualización teórica del proceso educativo a través de un modelo funcional —el de la tecnología de ordenadores— se inscribe el artículo de J.L. Castillejo: "Modelo funcional del proceso educativo" (En: CASTILLEJO, J.L., ESCAMEZ, J. y MARIN, R.: (1981) *Teoría de la Educación*. Madrid, Anaya).
47. REIMER, E.: (1971) *La escuela ha muerto*. Tr.: E. Mayans, Barcelona, Barral, pp. 35-36.
48. PEMARTIN SANJUAN, José: (1938) "Los orígenes del Movimiento" En: MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*. Celebrado en Pamplona, del 1 al 30 de Junio de 1938, 2º año triunfal, Burgos, Hijos de Santiago, 2 vols. Cfr. vol. I, p. 68.

49. Ibid., pp. 56-57.
50. PEIRO, F. (S.J.): "Sentido religioso y militar de la vida". En op. cit. en (48) vol. I, p. 61.
51. "Un saludo del Señor Videgain". Op. cit. vol. I, p. 37.
52. SAINZ RODRIGUEZ, Pedro: "La escuela y el Estado mismo". Op. cit. en (48) vol. I, p. 61.
- 53 Ibid.
54. "Un saludo del Señor Videgain". Op. cit. vol. I, p. 37.
55. PEIRO, F.: op. cit., p. 183.
56. PEMARTIN, J.: op. cit. vol. I, p. 83.
57. TALAYERO, J.: "La Metodología de la Escuela Primaria", op. cit. en (48), vol. II, p. 76.
58. Ibid., p. 81.
59. Ibid., pp. 81-82.
60. GARCIA HOZ, Víctor: (1962⁴) *Pedagogía de la lucha ascética*. Madrid, RIALP, pp. 28-29.
61. Ibid., p. 30.
62. Ibid., pp. 51-52.
63. PEIRO, F. op. cit. en (50), p. 196.
64. TALAYERO, J.: op. cit. en (57), p. 88.
65. PEIRO, op. cit., pp. 181-188.
66. Ibid., pp. 189-190.
67. Ibid., p. 216.
68. Ibid., p. 199.





COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA OCTAVA PONENCIA





“PLANTEAMIENTOS, DEBATES Y ACCIONES ENCAMINADAS A REGULAR LA PRACTICA EDUCATIVA EN LA ZONA SUR DE LA CIUDAD DE OURENSE (1932-34)

J. M. CID FERNANDEZ

En un primer momento, tratamos de describir el marco contextual, social, político y cultural, tratando de relacionar las condiciones de vida míseras de la población de este barrio de la ciudad con la pluralidad de proyectos educativos allí realizados en el primer tercio del siglo XX y ambos factores, a su vez, vistos como favorecedores de una cierta conciencia de clase en el sector obrero, tal como reflejan los resultados de las elecciones municipales con la victoria inesperada del sector republicano-socialista. Estos proyectos educativos se presentan como antagónicos en el período estudiado, reforzando más sus posiciones a través de los medios de comunicación favorables, a la vez que el modelo de escuela, fomentado desde el poder central o municipal, muestra una cierta neutralidad y pluralismo en el plano ideológico, si bien optando por los planteamientos de la escuela activa y unificada.

A continuación, analizamos, por separado, cada uno de los proyectos educativos, que hemos clasificado en tres grupos: la escuela nacional, la escuela benéfica católica y la escuela privada laica.

La escuela nacional ourensana se inserta dentro del proceso de republicanización de la enseñanza en todo el Estado Español, y ésta dentro del contexto más amplio de republicanización de la sociedad, siendo una característica que ponemos de manifiesto, su distanciamiento de la realidad socio-cultural y lingüística de Galicia, así como de los intereses de las clases humildes que pueblan este barrio Sur.

La escuela benéfica de orientación católica comprende dos centros educativos, ligeramente diferenciados: La Escuela del Ave María (fundada en 1917) que presenta ciertas innovaciones metodológicas dentro de la línea manjoniana y es menos hostil a la presencia de otros modelos alternativos; La escuela de la Inmaculada, patrocinada por Acción Femenina Gallega (fundada en 1933), que nace probablemente para sustituir al centro que con el mismo nombre dirigían las Hijas de la Caridad den la zona Norte, sufre una profunda ideologización y está respaldada por el planteamiento que la Asociación hace acerca de la “libertad de enseñanza”, carente en absoluto de un enraizamiento histórico del problema.

La escuela privada laica conviene también diferenciarla en sus dos realizaciones. La Escuela Laica Neutral, sostenida por republicanos de diversas tendencias y por las cuotas de los alumnos (tres pts por término medio), y dirigida por maestros catalanes, de tendencia libertaria, no utiliza ninguno de dichos criterios para la selec-

ción de sus alumnos y está al servicio del pueblo orensano desde 1910 hasta 1936 sin grandes variaciones con la llegada de la República de nos ser las circunstancias económicas y cierto apoyo de las instituciones local y provincial; la Academia General, propiedad de Manuel Sueiro, y sostenida por los alumnos, es de carácter laico y democrático, sin utilizar el ideario del director ni para la selección de alumnos, ni de los profesores, ni por supuesto, para descalificar el modelo de escuela pública, al cual estaba próximo su pensamiento.

Todos los centros se sitúan en un radio de unos cien metros, en donde la población escolar es inferior a mil alumnos, y cada modelo ofrece entre 200 y 250 puestos escolares, que escolarizan a la mayoría de la población infantil, sin que los poderes públicos intenten con anterioridad a 1934 ofertar todos los puestos con cargo al Estado. En 1936 tiene ese propósito pero no llega a realizarlo.



IDEOLOGIA POLITICA Y ESTIMACION VALORATIVA DE DIVERSOS CONCEPTOS EDUCATIVOS EN LOS FUTUROS PROFESORES DE E.G.B.

JUAN BAUTISTA CODINAS BAS
ANTONIO MARUGAN SANCHIDRIAN

La escuela y por inclusión el profesor no pueden librarse de la influencia de otras instituciones sociales y de la misma sociedad, tal y como han señalado en numerosas ocasiones diversos autores, y esto se pone más de manifiesto en una situación plural y democrática.

Esta es la idea que subyace en esta investigación en la que hemos querido explorar la adscripción político-ideológica de los alumnos de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. del Centro de Enseñanzas Integradas de Cheste (Valencia), así como ciertas pautas valorativas de algunos conceptos relacionados con la misma.

Han participado y cumplimentado un cuestionario confeccionado por los autores, 475 alumnos, la casi totalidad del alumnado, cuyas características son:

Cursos		Sexo		Ambiente	
1º	33,68 ⁰ / ₀	Varones	27,16 ⁰ / ₀	Rural	45,89 ⁰ / ₀
2º	34,74 ⁰ / ₀	Mujeres	72,84 ⁰ / ₀	Urbano	54,11 ⁰ / ₀
3º	31,58 ⁰ / ₀				

Estos alumnos se autoubican en las siguientes ideologías:

izquierda	68,21 ⁰ / ₀
derecha	13,89 ⁰ / ₀
centro	7,37 ⁰ / ₀
sin ubicarse	10,53 ⁰ / ₀

Los alumnos tenían que señalar el grado de agrado/acuerdo o desagrado/desacuerdo en cada uno de veinte conceptos que hacían referencia al profesional de la enseñanza, a aspectos educativos de carácter general y otros de índole socio-política.

Analizados los resultados obtenidos y realizado el tratamiento estadístico adecuado destacamos los siguientes aspectos:

- 1.- Existencia de siete conceptos de valoración similar por todos los grupos ideológicos señalados: *Educación, Constitución, Comunidad educativa, Proyecto educativo, Maestro, Comarca y Enseñante.*
- 2.- Tres conceptos son ubicados por todos los grupos en los primeros lugares: *Participación, Escuela Pública y Educación.*

3.- Dos conceptos reciben valoraciones en los últimos lugares de forma casi unánime: *Selectividad y Directividad*.

4.- El resto de conceptos se ubican en la zona intermedia.

5.- Los alumnos ubicados en la ideología de izquierdas valoran de forma significativamente superior a las valoraciones emitidas por los de otras ideologías los conceptos de *educación laica y sindicato*.

6.- Los alumnos ubicados en la ideología de derechas valoran de forma significativamente superior el concepto de *enseñanza privada*.

7.- En cuanto a la adscripción ideológico-política de los alumnos se observan dos amplios bloques ideológicos en función de su propio posicionamiento: el primero y más numeroso constituido por los que se autodefinen como de izquierdas y la mayor parte de los que no se identifican, y el segundo integrado por los de derecha y centro.

En esta ubicación por ideologías no se aprecian diferencias entre los cursos, presentando una distribución similar. No obstante por sexos, sí que parece una mayor proporción de mujeres en la ideología de izquierdas que de varones, y en la derecha se observa una mayor presencia de alumnos procedentes de zona rural que de urbana.

8.- Realizada la investigación, en la que han colaborado alumnos de 3^o de la misma escuela, se aprecia la presencia de ciertas actitudes subyacentes en cada uno de los futuros profesores que a largo plazo incidirán en sus futuros alumnos, y cuya valencia positiva o negativa está en consonancia con el posicionamiento ideológico en que se ubiquen.

EL METODO EN LA EDUCACION CONTEMPORANEA O LA PRETENSION DE NEUTRALIDAD IDEOLOGICA

ANGEL GARCIA DEL DUJO.

A medida que nos adentramos en la sociedad contemporánea resulta más difícil encontrar paradigmas científicos y modelos de actuación social con validez universal. Atrás quedan las grandes formaciones teóricas que en su momento sirvieron para aglutinar pueblos diversos en torno a un ideal común. La construcción del estado moderno se verá acompañada de un fenómeno de contestación ideológica y política correspondiente a las distintas fuerzas sociales y grupos de presión que progresivamente van configurándose en el seno de cada sociedad.

No parece extraño en esta situación que la educación sea interpretada oficialmente como instrumento de identificación y cohesión nacional al tiempo que surgen diversos proyectos culturales y actitudes diferentes ante el problema de la escuela.

Tampoco extrañará en esta situación que la Pedagogía, alentada por las doctrinas y descubrimientos de la biología, medicina, psicología. . . , deje de discurrir prioritariamente sobre cuestiones relativas al concepto y fines de la educación, aspectos éstos a los que históricamente nos tenía acostumbrados, para centrarse en aquéllos otros que tocan directamente a su misma formación y construcción.

Y, en primer lugar, el método. Muchos serán los autores que pretenden hallar aquí el eje axial de la pedagogía contemporánea. Frente a la preocupación por los planes de estudio y programas de enseñanza, configurados en muchas ocasiones de acuerdo con las necesidades de la política o las razones de la economía, lo cual termina por generar conflictos entre los intereses contrarios de las distintas fuerzas sociales, se enarbola el método como instrumento de validez universal y, por lo tanto, creyendo encontrar en él un punto de concierto donde puedan confluir dimensiones ideológicas a veces contrapuestas, lo que apunta a la consideración de las cuestiones metodológicas y técnicas como campo aséptico en aras de la fundamentación científica, olvidando que no sólo las estructuras institucionales y curriculares sino también las metodológicas vehiculan orientaciones de valor asociadas a determinadas significaciones ideológicas, al tiempo que el propio método puede convertirse en generador de construcciones ideológicas que terminarán por impregnar el fenómeno educativo en su dimensión científica, didáctica y práctica. Y mientras se mantengan los principios básicos de este planteamiento, aunque únicamente sea el valor organizativo del propio método, permanecerá su capacidad de interpretación

e intervención en la realidad. Sólo el progresivo desarrollo del marco institucional puede declarar en un momento dado la insuficiencia de aquella capacidad interpretativa, explicativa y de intervención práctica.

En nuestra comunicación tratamos de verificar el planteamiento anterior a través del nacimiento y desarrollo de una de las instituciones más representativas de la pedagogía contemporánea en nuestro país: el Museo Pedagógico Nacional.

En efecto, la aureola científica y técnica en la que el Museo tratará de apoyar su existencia reside en el método. El aparato metodológico representa la fuerza interna que podía fundamentar una reforma parcial y técnica frente a aquellas otras de tipo totalizador e ideológico. Pero olvidaba que esta posición y el mismo método adoptado suponía e implicaba una determinada concepción y valoración ideológica. Y de otro lado, lo que en un principio se presentaba como mera transformación metodológica de los procedimientos tradicionales terminará por afectar, debido al desenvolvimiento natural del método, a todos los elementos y órdenes de la enseñanza y de la Pedagogía. La renovación metodológica llevaba consigo cambios no sólo en los procedimientos sino también en la finalidad, contenidos y principios educativos. Estamos ante un cambio de rumbo que pretende trascender el enfoque utilitarista, pero que no logra superar los límites del liberalismo decimonónico.

LA CONSTRUCCION DE LA "ORGANIZACION ESCOLAR" EN UN DISCURSO PEDAGOGICO AUTOGESTIONARIO

JORGE LARROSA BONDIA
JOSE LUIS RODRIGUEZ ILLERA

Esta Comunicación parte de algunas ideas surgidas en una investigación más amplia, llevada a cabo en los dos últimos años y a punto de finalizar. Su objeto es el análisis de un discurso autogestionario, el producido en la escuela Gregal de Barcelona entre 1975 y 1981. Durante este período, los profesores, padres y alumnos de Gregal publicaron una revista, *Taller Gregal*, en la que intentaron pensar la experiencia de autogestión que llevaban a cabo —y que todavía dura.

Un primer criterio metodológico ha consistido en examinar exclusivamente los textos de la revista y no intentar "reconstruir" en modo alguno la experiencia a la que se refieren. Nuestro intento pues se inscribe, *grosso modo*, en un *análisis del discurso* antes que en cualquier otra aproximación posible al material que nos habíamos dado como analizable. Es evidente que hay en ello numerosas limitaciones, aunque también un buen número de ventajas que pueden ser muy fecundas: sin poder hacer extensible nuestro análisis a la escuela, sí que hemos podido, por contraposición, examinar con detalle el discurso sobre la escuela y la experiencia que se va *construyendo* en los textos, la imagen que poco a poco se va definiendo, las categorías que se van forjando, la *ideología* consustancial al propio discurso.

En el trabajo que presentamos nos hemos centrado, sobre todo, en la forma como es pensada la *organización* institucional de la escuela, aspecto éste verdaderamente central en el discurso pedagógico autogestionario de Taller Gregal y, sin duda, en la experiencia misma. Los textos que hemos analizado permiten descomponer este concepto y tratarlo desde varios puntos de vista: por un lado, la cuestión de la *toma de decisiones*, de quién, cómo, sobre qué contenidos y conductas y en qué condiciones se toman decisiones en una escuela autogestionaria y de qué manera se construyen en los textos las diferencias con otros tipos de escuela en lo referente a esta cuestión; en segundo lugar, el problema de la unidad y la *cohesión institucional*; intentamos también analizar las *formas de control* que se llevan a cabo en una organización autogestionaria y qué consecuencias —idealizadas— conllevaría un ejercicio del poder como el que se propone; en cuarto lugar, el papel de la *ideología* en la dinámica institucional y en el mismo proceso organizativo; por último, cómo todos esos aspectos se conectan con un *modelo de enseñanza*, con la asunción de un proyecto colectivo de educación en que se implican todas las partes afectadas.

Resumimos así, en un desarrollo rápido, todas las problemáticas a nuestro juicio relevantes para la construcción de la “organización escolar” en el discurso que hemos tomado por objeto.



¿ES POSIBLE OBIVIAR LO IDEOLÓGICO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA A TRAVÉS DEL IDEARIO DE LA LIBERTAD DE CÁTEDRA?

JOSE ANGEL LOPEZ HERRERIAS

En relación con las modalidades de conocimiento manejadas en los centros de enseñanza, se diferencian las exigencias de dichos centros, en cuanto al planteamiento de la tarea educativa, en tres ámbitos de experiencia: neutralidad ideológica, carácter propio y libertad de cátedra.

1.1. *Respecto de la neutralidad ideológica*: característica de los “centros públicos”. Esto plantea varios problemas: ¿qué se entiende por ideología?, ¿se puede ser neutral ideológicamente o es una *pre-tensión*?, ¿los centros concertados no deberían ser también neutrales?. Los centros concertados no tienen esa característica; pueden tener “carácter propio” (giro suavizador del semantema “idea-rio”). ¿Cualquier centro de educación no debe tener “carácter propio”?.

Estos interrogantes muestran que tal vez la solución a estas diferenciaciones esté en un nuevo planteamiento: los centros públicos y concertados se identifican en el uso de la ciencia y en la pretendida desvinculación —neutralidad— ideológica. El conocimiento científico nos ofrece dos virtualidades:

- es el conocimiento menos ideológico, como pretensión liberadora de influjos coercitivos y sesgados, y
- es el más utilizable como potenciador del individuo.

Lo científico y lo ideológico no son dos contrarios absolutos sino dos insistencias cognoscitivas: o se insiste en la libre y *adecuada captación de la realidad*, que de hecho podrá contener (no deseablemente) briznas de parcialidad, o se insiste en el “*interés*”. La neutralidad ideológica no puede ser criterio diferenciador de unos centros y otros: *todos los centros se caracterizan por la insistencia científica*.

1.2. *Las creencias: otra fuente de conocimiento*. Sin embargo, hay otras formas cognoscitivas de colocarse en el mundo, que no tienen que ver con el conocimiento científico, ni positiva ni negativamente, y que puede ser la base posible de esa diferenciación de ambos tipos de centros.

¿Pueden ser inatendibles las creencias, formas culturales de base, en un centro de enseñanza?.

La solución podría ser:

- en los centros públicos: las creencias son respetadas, consentidas, pero, no son institucionalmente fortalecidas;
- en los centros concertados: las creencias son institucionalmente fortalecidas, no sólo aceptadas y respetadas.

1.3. *Aplicación al ideario y a la libertad de cátedra.* Respecto de esas dos globalizadoras formas de conocimiento, ciencia y creencia, el centro educativo y el profesor, en la práctica pedagógica, viven una tensión:

- *Respecto del ideario:*

a) *los centros públicos*, respetuosos con las creencias inevitables de todos y cada uno de los escolares, aceptan y apoyan las manifestaciones lúdicas, folklóricas, actitudinales, . . . de los integrantes de la comunidad educativa; en Nepal serán predominantemente asiáticos, austeros, budistas, . . . en España, serán gallegos (u otra autonomía), europeos, cristianos, promaoístas, consumistas, . . . Se esforzarán en lograr la neutralidad ideológica, pero no podrán evitar la posición creencial;

b) *los centros concertados*, no sólo respetuosos con las creencias de los asistentes, sino organizados, en torno a la ciencia y a las creencias, potenciarán el sentido múltiple de todo aquello en lo que incida lo creencial.

- *Respecto de la libertad de cátedra:* Ante todo significa la decisión por realizar la actividad científica y comunicativa liberado de impuestas argollas ideológicas. ¿Pueden atacarse o imponerse creencias, no ya ideológicas, en nombre de la libertad de cátedra?:

a) *en los centros públicos*: la libertad de cátedra: a) actúa frente a las pretensiones ideológicas; b) respeta y profundiza lo científico y lo creencial;

b) *en los centros concertados*: a) actúa frente a las pretensiones ideológicas; b) profundiza lo científico y lo creencial.

CONVENIENCIA DEL IDEARIO/PROYECTO EDUCATIVO PARA LA MEJOR FORMACION DE LOS ALUMNOS

SANTIAGO MARTIN JIMENEZ

Uno de los puntos más controvertidos en la actual confrontación entre escuela pública y escuela privada es el referente al ideario/proyecto educativo como contrapuesto a la libertad de cátedra de los profesores. Prescindiendo de otras consideraciones de carácter jurídico, las razones que se aducen para defender tanto el ideario/proyecto educativo, en los niveles primario y secundario, como el pluralismo ideológico dentro de los Centros, son de carácter pedagógico, basadas en la mejor formación de los alumnos.

Por parte de todos parece haber un cierto consenso respecto a la imposibilidad práctica de separar en la docencia la transmisión de conocimientos de una cierta concepción de la vida. Esto supuesto, se propone como hipótesis de investigación que es mejor para la formación de los alumnos que el Centro tenga un ideario/proyecto educativo coherente que señale los objetivos de formación y de instrucción a los que deben aspirar, conjunta y coordinadamente, los esfuerzos del claustro de profesores y los padres de familia, que carecen de él. Es imposible una actitud crítica de los alumnos frente al pluralismo ideológico de los profesores sin una previa identidad personal.

Dado que la Pedagogía moderna, según Raymod BUYSE, debe ser científica, es decir, fundada, en la medida de lo posible, en la observación y experimentación, se propone realizar una investigación pedagógica que verifique objetivamente qué hipótesis es mejor para la formación de los alumnos, si el Centro con ideario/proyecto educativo o el Centro con pluralismo ideológico, a fin de superar el actual debate teórico.

Existen indicios para suponer que es mejor para la formación de los alumnos el que los Centros tengan una ideario/proyecto educativo en la investigación realizada en los Estados Unidos por James S. COLEMAN, profesor de Sociología en la Universidad de Chicago, sobre una muestra representativa del colectivo de alumnos de Bachillerato de toda la nación, tanto de Centros públicos como privados.

El informe COLEMAN demuestra que los alumnos de las escuelas públicas americanas, donde no existe ideario, a pesar de estar mejor dotadas en instalaciones, medios pedagógicos, etc., obtienen peores resultados académicos que los alumnos de las escuelas privadas, la mayoría de las cuales son católicas y tienen ideario.

Entre los factores determinantes de los mejores resultados académicos y de integración social de las escuelas católicas, COLEMAN cita los siguientes:

a) todos los profesores tienen una idea clara y concreta de los fines de la educación y de los objetivos de la escuela y todos colaboran a su realización.

b) los profesores tienen un nivel muy alto de "expectación" respecto al éxito académico de sus alumnos.

c) existe en las escuelas un régimen disciplinar justo y constante.

d) hay una gran colaboración entre los padres de familia y los profesores por conseguir los fines educativos de la escuela.

e) los alumnos tienen que realizar trabajos en casa como complemento de la labor realizada en el Colegio.

f) en todas las asignaturas existe una correlación entre el tiempo de enseñanza y el rendimiento de los alumnos.

Por otra parte el informe COLEMAN demuestra que esa mayor eficacia de las escuelas es independiente de otros factores como el nivel instructivo de los padres, su nivel económico, la raza, etc.

Para COLEMAN las escuelas católicas se acercan más que las públicas al ideal americano de una escuela en común donde se educa del mismo modo a niños de diferente origen social. La zonificación impuesta en los Estados Unidos a los alumnos que frecuentan las escuelas públicas ha producido una fuerte discriminación y segregación entre los alumnos de escuelas públicas ubicadas en zonas residenciales y los de escuelas públicas situadas en zonas pobres o de población negra. Las escuelas católicas, por el contrario, aceptan sin discriminación a toda clase de alumnos procedentes de cualquier parte de la ciudad.

EL PLURALISMO IDEOLOGICO EN LA ESCUELA CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS PARA UNA EDUCACION BASICA DEMOCRATICA

MARIA EULALIA PALAU
MARTI TEIXIDO

Se aborda el problema del pluralismo ideológico a partir de la situación creada en España en 1976 pero a partir de un ángulo de visión muy concreto: desde la escuela vivida día a día. Se busca una salida al enfrentamiento de las posturas representadas por los defensores de la LOECE y de la LODE respectivamente. Esta salida se busca en el terreno aplicativo: la práctica en la escuela.

Se pasa seguidamente a precisar la verdadera significación de la denominación Educación General Básica frente a la Primera Enseñanza propagada en el siglo XIX. Todo está en función de un entorno marcado por los Medios de Información de Masas, la libre circulación de ideas y valores y la constante redefinición del paradigma científico-técnico-cultural.

Seguidamente se formulan las principales consideraciones en torno a una Educación democrática. Esta se caracteriza porque promueve ciudadanos con convicciones propias pero capaces de escuchar y leer a los que piensan distinto. Debe presentar distintas alternativas si éstas están presentes en la Sociedad. La escuela debe ser fundamentalmente unificadora y no debe separar a los niños por religión, por ética, por lengua o por condición social.

Una educación democrática no depende exclusivamente de los objetivos formulados; tanto o más importantes son los procedimientos de relación y trabajo que configuran un estilo educativo. Debe superarse el autoritarismo pero no la autoridad basada en la razón. Se previene de las manipulaciones autoritarias bajo la forma de dominación afectiva o formas autogestionarias que prescinden del papel constante del maestro como adulto. Finalmente se señala la existencia de una autoridad anónima que se expresa en la moda, en las costumbres, en la necesidad de no ser distinto.

El análisis crítico de las alternativas al pluralismo ideológico formuladas como: Centros con ideario propio y Centros con libertad de cátedra pone en evidencia la manipulación que una y otra pueden hacer del niño. Una sustenta el derecho del titular en representación de los padres; la otra sustenta el derecho del profesor a expresar sus ideas; en ambas los derechos del niño quedan en segundo término. Si la primera se centra en el proyecto común sin garantizar su participación, la segunda se centra en la iniciativa de los profesores sin que se sumen a un proyecto común.

Ni uno ni otro modelo pueden por sí mismos desarrollar una Educación democrática. Ambos complementados en una síntesis coherente y basada en la madurez personal de los maestros pueden dar paso a una escuela válida para hoy.

Pero es inexplicable que el enfrentamiento entre los dos modelos antitéticos haya causado tanto alboroto cuando más de un 70 % de los niños de España realizan la Televisión General Básica en lugar de la Educación General Básica si nos atenemos a los horarios destinados a cada actividad. Una pregunta delatadora es: si ¿educa la escuela?, ¿educa la familia?, ¿educa la iglesia? ... ¿Acaso no son los Medios de Información de Masas los que diariamente proponen ídolos y pautas de comportamiento a la juventud?. Se pregunta si no hay suficientes valores a promover con la alianza de todos para hacer frente a esos modelos invertidos de la vida real.

Finalmente y sin que puedan darse por cerradas, se esbozan unas propuestas para una escuela institución de comunicación y cultura abierta a todos: dinamización del Consejo Escolar con un sistema de elección no estamental y con la participación de ciudadanos; elaboración del proyecto educativo con expresión de los valores que promueve la escuela y todos los integrantes de la misma; actividades para adultos y actividades de confluencia de adultos y niños; desarrollar auténticos Medios de Comunicación Escolar frente a los Medios de Información de Masas; valoración del trabajo del alumno y del trabajo de la escuela por las realizaciones concretas y su utilidad vital y cultural; desarrollo de un sólido programa de Educación Ética y Educación Cívica. ...

LA ORIENTACION ANTE EL PLURALISMO IDEOLOGICO

M^a VICTORIA GORDILLO ALVAREZ-VALDES

El punto de partida de esta comunicación es la consideración de que la orientación se realiza en un mundo en el que se da un pluralismo ideológico que lleva subyacente un pluralismo axiológico, sin que esto suponga un relativismo en la concepción de los valores. Esto es compatible, por tanto, con el hecho de que determinados momentos históricos exijan cultivar unos valores de modo especial. La tarea del educador consiste en descubrir esos valores y transmitirlos, ya que la axiología constituye la base esencial de toda pedagogía. Esto resulta, no obstante, problemático para la mayoría de los orientadores y profesores, ya que al no haber nada fijado de antemano se deja a la libre decisión de cada uno el *qué* y el *cómo*. Estrechamente relacionado con ello se encuentra la pregunta por la posibilidad o no de unas metas educativas objetivas. Tras analizar la postura de Brezinka, se sugiere la necesidad de buscar eso que de universal puede haber en las metas individuales. Revisando la bibliografía existente se descubre un cierto consenso en algunas metas de la educación, si bien resultan demasiado genéricas y amplias para ser concretadas en objetivos operativos. El fundamento de estos valores —necesarios para la pervivencia social— se encuentra, según English, en el acuerdo manifestado por diversas personas relevantes a lo largo de la historia, respecto a unos valores que subrayan esa tendencia hacia un fin que es característica específica de la condición humana.

De estos valores el que más frecuentemente se cita es el de la *tolerancia* como especialmente indicado para una sociedad pluralista. Si se parte de la consideración del pluralismo, no como incapacidad del entendimiento para conocer la verdad, sino como la constatación de que necesariamente existen conocimientos fragmentarios y complementarios de la misma, es fácil comprender su valor. Es preciso, sin embargo, distinguir tolerancia y aprobación o tolerancia e indiferencia. Estrictamente hablando, tolerancia significa “permitir algo que no se tiene por lícito sin aprobarlo expresamente”, de aquí que deba tener unos límites en su ejercicio determinados por el bien común de la sociedad. Así tampoco tiene sentido “tolerar” lo indiferente u opinable, ya que esto sería objeto de respeto pero no de tolerancia. La meta de una sociedad pluralista no puede restringirse a este valor, sino ir más allá: procurar un diálogo fecundo que enriquezca a todos, basado en una comprensión y respeto por los demás. Objetivo éste que Peters considera el más importante en la educación moral.

Otra posible confusión es la identificación de la tolerancia con la neutralidad o con la falsa idea de la democracia. La utopía de una sociedad neutra parece ser, desde el punto de vista pedagógico, inaceptable. Una educación liberal rechaza ambos extremos, autoritarismo y nihilismo o relativismo axiológico. La autonomía y la objetividad deben ser cultivadas evitando los posibles conflictos entre ambas facultades.

Respecto a la democracia se señala cómo en la Pedagogía actual ha predominado una concepción normativa de la democracia que ha convertido a ésta en un ideal educativo, transpasando los límites originales de una formación política.

Dentro del campo de la orientación el pluralismo ideológico ha fomentado estudios sobre la orientación intercultural (cross-cultural) donde hay también diferentes opiniones: aquellos que piensan que al existir valores diferentes en distintas culturas, también deben modificarse los modelos de orientación; y los que, por el contrario, tratan de encontrar unos valores fundamentales, referidos a la naturaleza y desarrollo del ser humano, que sirvan de base común a todos los orientadores. Algunos teóricos de la orientación subrayan además el papel del orientador como agente de cambio social y buscan una teoría de la orientación que tenga más en cuenta los valores que subyacen en una cultura determinada.

Esta socialización de la orientación en los últimos años ha llevado a Carkhuff a proponer un “modelo de desarrollo de recursos humanos” que pretende llegue a la mayor parte de la población a través de la enseñanza. Se trata de impulsar a las personas hacia un pleno funcionamiento de sus capacidades físicas, intelectuales y emocionales, sin limitarse a objetivos individualistas como la “autorrealización”.

Los valores están inevitablemente presentes en la enseñanza, así como en la relación de orientación o cualquier tipo de relación interpersonal significativa. No se pueden tampoco restringir al ámbito afectivo ya que tienen todos ellos un fuerte componente intelectual, ambos habrán de tenerse en cuenta para una formación en los valores. Formación que es necesario sea emprendida por la escuela; ahí tiene el orientador un papel decisivo, aunque no exclusivo.

Después de analizar los enfoques de Kohlberg y de la “clarificación de valores”, se aboga por un tipo de educación moral que integre las metodologías didácticas, experiencial y médica. El profesor-orientador ha de considerar esta tarea como parte importante de su responsabilidad educativa, preocupándose por tener una “doctrina” para transmitir, facilitando el aprendizaje a través de unas actitudes y sirviendo de ejemplo de persona que busca la verdad porque cree que existe.

SECCION TERCERA

EDUCACION Y PLURALISMO SOCIO-ECONOMICO

Presidente: *D. José M. Quintana Cabanas*

Secretario: *Dña. Gloria Pérez Serrano*



PONENCIA 9

ESTRUCTURA SOCIOECONOMICA Y EDUCACION

ANTONIO VARA COOMONTE

I. *El marco epistemológico del tratamiento de la relación entre el sistema económico y sistema de educación en el contexto estructural de la sociedad.*

Para mejor explicar lo que constituye el núcleo temático de esta ponencia, de acuerdo con el enunciado de su título, creo necesario comenzar haciendo la siguiente advertencia y precisión epistemológica sobre el discurso aquí requerido. No corresponde hacer un análisis “económico” de la educación, sino analizar e interpretar el significado del sistema de educación en el *contexto estructural de la sociedad*, en el que el sistema económico desempeña un papel destacado y central en la configuración de dicha estructura. Me situaré, por tanto, en el marco epistemológico de la Sociología de la educación, y no en el de la Economía de la educación. O mejor aún: En el ámbito de la Sociología de la educación que “resalta” el sistema económico en ese contexto estructural en que se incardina el sistema de educación.

Hay que insistir en ello. En el análisis socio-educativo no se puede prescindir del *carácter estructurado y estructurante de la sociedad* como fundamento primero de la Sociología. El razonamiento es muy elemental, pero conviene recordarlo para evitar esos errores idealistas, voluntaristas o “educacionistas” de quienes vendan sus ojos ante la concreción social que supone la *práctica educativa en una formación social*. No se puede hacer Sociología —y en este caso Sociología de la educación— sin partir de una comprensión realista del significado mismo de lo que es la *sociedad* en cuanto a su *estructura esencial* constitutiva y en cuanto al *carácter estructurante* de la misma. Y para no crear falsas expectativas —esos torpes razonamientos de cambio por el cambio— con respecto a lo que debe ser el desarrollo temático más adecuado de esta ponencia, conviene que quede claro desde el principio que al aplicar los presupuestos epistemológicos propios de la Sociología, su tratamiento no puede ser otro que el adecuado a la *ciencia positiva* que es. Me limitaré, por tanto, a plantear el problema tal y como es en la realidad empírica observada; no a tratar de resolverlo; a explicar y razonar cómo es la *relación socio-estructural* entre el sistema de educación y el sistema económico.

El mismo argumento de estos principios teórico-metodológicos excluye un posible tratamiento parcial y aislado de algunos aspectos que parecen destacarse en la relación entre sistema económico y sistema de educación. Cuando se pierde de vista la óptica estructural da lugar a “rizar el rizo de lo inverosímil”, mediante el estudio de cuestiones tales como: El plantear la reforma de la política educativa para la

igualación de la distribución de la renta en orden a una mayor justicia social; el tratar la “paradoja” de la movilidad social de individuos aislados que ascienden en la escala social sin una consideración general de las condiciones intrínsecas y exigencias del conjunto estructural en que dichos individuos se sitúan; el pretender potenciar el sistema escolar para mejorar el desarrollo industrial; o el defender la “teoría del capital humano” en cuanto rentabilidad laboral de dicho capital, sin tener en cuenta la dimensión social y política de la empresa y el control que ejerce sobre el rendimiento del trabajo y de la productividad, diluyendo la fuerza de trabajo en una producción abstracta, etc.

Son algunos ejemplos con los que, desde una perspectiva económica de la educación, más que desde un análisis socio-económico-político, se ha pretendido encontrar soluciones allí donde el problema “parece” que tiene sentido. Considero muy oportuna al efecto la siguiente observación de Jacques Hallack (1977, p. 117): “El economista de la educación se parece un poco a aquel que estaba buscando su llave en la calle en torno a un farol. ‘Pero si la ha perdido enfrente, por qué la busca por aquí’, le preguntó alguien que pasaba. ‘Porque de este lado la calle está más alumbrada’, le contestó”. Ocurre algo parecido a muchos de los que se plantean la relación entre sistema de educación y sistema económico. No se dan cuenta que dicha relación se encuentra “enmascarada” en la relación estructural de la sociedad, en la *relación dinámica de dominación* que caracteriza a cada formación social en concreto. No se encuentra el problema allí donde este parece que se manifiesta, sino en la sombra que proyecta dicha relación de dominación, en el *poder de retraducción del sistema de educación con respecto al control del sistema social*.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, estructurales y epistemológicas, para un adecuado desarrollo del discurso sociológico de esta ponencia, fácilmente se puede calibrar su complejidad temática; teniendo en cuenta, sobre todo, su amplitud. Pues piénsese que al abordar el tema de la relación entre sistema económico y sistema educativo en el contexto estructural de la sociedad, se está aludiendo directamente a lo que constituye el núcleo temático principal de la Sociología de la educación; o lo que es lo mismo, a lo que es su objeto específico. Por tanto, en el desarrollo de esta ponencia no se trata de explicar un tema general entre otros, sino de desarrollar *el tema más genérico*, lo que constituye el contenido por el que se define.

El peligro de tratar un tema como éste de tales dimensiones, es el de poder caer en generalidades. Lo que se elude cuando se explica *el esquema vertebral del tema*, destacando lo que es más esencial. Es lo más conveniente; teniendo en cuenta, además, que en el contexto del saber pedagógico necesitamos estudios sociológicos generales que clarifiquen el significado de la *educación como práctica social* y, en consecuencia, su imbricación en el contexto estructural de la sociedad y su carácter estructurante con respecto al sistema de educación.

No se trata de diluir la temática, sino de llegar a comprender *los principales ordenadores* de un tema tan genérico y complejo como este.

II. La producción de la cultura, en su dimensión operativa e interpretativa como necesidad de la existencia humana.

Voy a comenzar descifrando el *código estructural de la interconexión socio-educativa*, en el que lo económico ocupa un papel central en orden a una mejor comprensión del *significado y funciones de la práctica educativa en el contexto interdependiente de otras prácticas sociales*. Lo que significa el demostrar empíricamente lo que constituye el núcleo temático esencial del discurso sociológico de la educación, o lo que es lo mismo, la constatación de la *lógica social del sistema de educación*.

Dicho estudio empírico ha de ser *lógico-genético y lógico-evolutivo*. Es decir habrá que demostrar no sólo las implicaciones del sistema de educación en la constitución de la misma esencia de la sociedad, sino también como esta esencia de lo social evoluciona por pura lógica del dinamismo inherente a su esencia a la par que evoluciona la dimensión educativa. Lo que equivale a tener en cuenta, inexorablemente, la evolución de la integración socio-cultural. Se tratará, por tanto, de estudiar y explicar el presente de la relación entre el sistema de educación y sistema económico, mediante el conocimiento del pasado más originario de la constitución de la sociedad y los principales hitos de su evolución, recuperando la “memoria histórica”.

Y para la construcción de este discurso se establece la siguiente hipótesis como principio guía de la demostración: Que la educación es siempre *una necesidad social primaria subsidiaria del resto de las necesidades sociales*, desde la sociedad más primitiva hasta nuestros días; pero que desde el momento de la aparición del Estado como nueva forma de integración socio-cultural, la educación se convierte en una *necesidad política, con sus implicaciones ideológico-económicas*, controlándose entonces desde el poder político esa dimensión esencial de la educación como necesidad social primaria subsidiaria.

Hombre y sociedad no son dos entidades independientes, sino aspectos de una misma realidad, que es la *sociedad humana*. La sociedad es “el producto de la acción recíproca de los hombres” dice Marx (1975, T.I., p. 470). El hombre ha de ser considerado, entonces, como “no limitado al único fruto de sus esfuerzos personales, sino a *cooperar sistemáticamente* con sus semejantes”, como dice Durkheim (1980, p. 57). El hombre es por tanto, *actividad social*, viéndose obligado a relacionarse con la conducta ajena para orientar en consecuencia su desarrollo, utilizando una terminología weberiana.

La actividad social es, por tanto, una necesidad del ser humano, que para poder *subsistir y existir necesita producir*. Se constituyó la sociedad humana cuando el hombre aprendió a *producir cultura*. O lo que es lo mismo, a producir *condiciones materiales* y un *universo simbólico* adecuado. Es importante hacer hincapié en que la cultura en cuanto *conjunto de esquemas operativos* (del hacer, técnicos) e *interpretativos* (del pensar), es un *producto humano*.

Si los hombres son los *productores de la cultura*, son también por ello los *productores de la historia*. El hombre dice Marx (Cf. Marx-Engels, 1958, p. 165) es

el que libra los combates de la historia; ésta es la actividad del hombre que persigue sus propios objetivos; es el hombre el que hace la historia, aunque también sea cierto que la historia es la que hace al hombre.

El hombre *aprende a producir por necesidad de su constitución humana*: Porque es un *proyecto inacabado*, es un ser inconcluso; en definitiva, un *ser histórico*. La cultura, entonces, ha de ser entendida como una *conquista humana* promovida por pura necesidad. Lo que equivale a decir que el hombre aprende por necesidad a producir *manipulando a su favor el mundo material*, mediante la actividad social que es el *trabajo* y a producir el adecuado universo simbólico mediante el que justificar su existencia.

Se comprendería mejor la esencia de la cultura si se la entendiera como *cultivo de la naturaleza material* y como cultivo de la *naturaleza humana*; o mejor aún: Como cultivo de la naturaleza material para lo que necesita el cultivo de la naturaleza humana. Se comprendería así que la producción material y la simbólica *no* son dos producciones inconexas, sino dimensiones de la necesaria producción que el ha de realizar para garantizar la subsistencia (las necesidades primarias) que le permita satisfacer las necesidades secundarias o típicamente humanas. La historia de la humanidad es la historia de la satisfacción de estas necesidades; los *medios* y el *modo* empleados por el hombre en la satisfacción de sus necesidades constituyen el fenómeno cultural más importante en la definición del *estilo* de vida del hombre a lo largo de su evolución histórica.

Hay que estar de acuerdo con Durkheim cuando dice que la búsqueda científica es una necesidad social: "Si el hombre no hubiera conocido otras necesidades que aquellas muy simples, que sientan sus raíces en su constitución individual, no se habría puesto jamás en situación de buscar la ciencia, en tanto que esta no ha podido ser adquirida más que a través de laboratorios y dolorosos esfuerzos. No conoció el afán de saber más que cuando la sociedad lo despertó en él, y la sociedad no lo despertó en él, mas que cuando ella misma sintió necesidad de este" (Durkheim, E., 1980⁴, p. 54).

La cultura, entonces, como invención humana, como conquista, es una consecuencia de la necesidad que la sociedad impone al hombre. Tiene razón Suchodolski (Cf. 1973, p. 137) cuando afirma que las relaciones del hombre con la naturaleza han nacido a través de los siglos bajo el influjo de las más diversas formas de *coacción*, tratándose de una actividad vital, en cuanto a la cultura ayuda al hombre en la conquista de sus medios de existencia. Como también tiene razón Héctor Agosti (1981, p. 41) cuando dice que las necesidades son el "fundamento del esfuerzo productivo del hombre, como base de su probable humanización a través de la cultura". Pensamiento que se justifica en Marx cuando este dice que "sin necesidades no hay producción (. . .) La producción no solamente provee de material a la necesidad, sino también una necesidad material" (Marx, 1968, p. 39). Agosti, después de este apoyo en Marx hace una reflexión muy aguda y muy adecuada al planteamiento temático que se va a iniciar a continuación: "La teoría de las necesidades, al fin de cuentas, la base racional de cualquier política orgánica para la cultura:

bastaría mirar a la historia de la educación para que ésto se torne evidente" (Agosti, 1981, p. 44. Subrayado mío).

Antes se ha dicho que la actividad social es consustancial al hombre. Perfilando ahora más dicho concepto, convendría precisar que la actividad social más esencial es el *trabajo*. Retomando al origen de la sociedad humana, conviene precisar también que esta fue posible por la aparición del *homo laborens*. El hombre no se realiza como tal por ser racional, en cuya dimensión la capacidad laboral es marginal; sino viceversa: Mediante el trabajo el hombre aprende a manipular el mundo exterior en orden a la satisfacción de sus necesidades, al mismo tiempo que *transformando la naturaleza se transforma a sí mismo como hombre, autoproduciéndose a lo largo de la historia*, que es una historia social. Dice Marx: "El trabajo es ante todo un acto que tiene lugar entre el hombre y la naturaleza. Al trabajar, el hombre desempeña frente a la naturaleza el papel de un poder natural (...) al mismo tiempo que, mediante este proceso, actúa sobre la naturaleza exterior y la transforma, transforma también su propia naturaleza, desarrollando las facultades que en ella dormitan" (Marx, K., 1970, p. 1870).

He definido anteriormente la cultura como conjunto de esquemas operativos e interpretativos; como la producción que inventa el hombre por necesidad, por medio de la acción y por medio del pensamiento. Y me he referido a la unidad de la cultura en cuanto *esquemas* de todo lo producido. Y si ello es cierto, convendría precisar ahora que si acción y pensamiento van irremediablemente unidos dando lugar a la *praxis* humana, es la *acción* a la que hay que conceder la *prioridad generadora*. El pensamiento, el universo simbólico, que es también un producto humano, no tiene entidad por sí mismo, ni en cuanto a su origen ni en cuanto a su consistencia. No existe producción simbólica "independiente" y al margen de la producción de los esquemas operativos. El mundo de las ideas no es absurdo o arbitrario, sin justificación. Todo lo contrario, está estructuralmente relacionado con el mundo de la producción operativa y con el ambiente social. De lo contrario no cabría hablar de *praxis*; sino de un activismo sin sentido, de una producción que no sería social; y de un intelectualismo en cuanto pensamiento descontextualizado de la realidad. No cabría hablar de sociedad "humana" porque no existiría el hombre tal y como hoy lo consideramos. El hombre es tal en la medida en que no sólo produce materialmente sino porque además su *producción es histórica*, tiene un *modo de producir*. De nuevo, la cita de Marx resulta elocuente e ilustradora al respecto; he aquí uno de sus alegatos contra el idealismo como modelo de comprensión de la vida humana: "El modo como los hombres producen sus medios de vida depende, ante todo, de la naturaleza misma de los medios de vida con que se encuentran y que se trata de reproducir. Este modo de producción no debe considerarse solamente en cuanto es la producción de la existencia física de los individuos. Es ya, más bien, un determinado modo de vida de los mismos. Tal y como los individuos manifiestan su vida, así son. Lo que son coincide, por consiguiente, con su producción, tanto con lo que producen como con el modo como producen". (Marx, K., Engels, F., 1979⁴, p. 19).

He explicado que existe la sociedad “humana” desde el mismo momento en que el hombre fue capaz de inventar por necesidad la cultura en cuanto producción de los esquemas operativos y de los interpretativos. Pero expresamente no he hablado de la realidad educativa, de cómo aparece y de cuál es su papel en el contexto de esa producción cultural en general. Aunque de modo implícito ya me he referido a ella. Recuérdese que *el hombre es actividad social porque se ve obligado a relacionarse con la conducta ajena para orientar en consecuencia su desarrollo*. El hombre se ve impelido —debido a su esencia histórica, a ese ser proyecto permanente— a cooperar sistemáticamente con sus semejantes para conquistar el mundo material que se le impone y que tiene que manipular a su favor en orden a asegurar la subsistencia y el nivel de vida deseado, y aprende dicha manipulación *comunicándose con otros hombres*; es decir, *intercambiando experiencias con ellos desde su propio yo personal* para conquistar el mundo material al mismo tiempo que se supera a sí mismo como hombre.

Se puede decir, por tanto, que *el hombre se educa junto con otros hombres mediante el trabajo* que tiene que realizar para la conquista del mundo natural. En consecuencia, el hombre es *educable por necesidad de su naturaleza humana* que es una naturaleza *histórica* y su educación está *socialmente condicionada*. Los hombres, dice Freire, se educan entre sí mediatizados por el mundo.

En síntesis: La educación, originariamente, es un *vehículo del proceso de producción cultural*, ya que toda actividad social dirigida a la producción de los medios de producción, tiene su origen en ese proceso de comunicación que supone el intercambio de experiencias desde el propio yo personal de los hombres que se relacionan. Lo operativo y lo interpretativo están irremediablemente unidos a lo largo del proceso de la práctica histórico-social porque son las dos dimensiones constituyentes de la realidad cultural como *producción unitaria*. Con razón dice Leontiev (1973, p. 85) que “todo objeto creado por el hombre, desde el más sencillo utensilio a la modernísima máquina calculadora electrónica, realiza tanto la experiencia histórica del género humano como las capacidades intelectuales formadas de esa máquina”. Dicho con otro ejemplo: En la evolución que va desde la construcción por el hombre de su más primitiva vivienda hasta el actual rascacielos más sofisticado, *subyace la evolución del proceso educativo de acuerdo con las necesidades sentidas por el hombre en la conquista del mundo material para garantizar la subsistencia, la existencia y el nivel de vida deseado*.

Dicho todo lo anterior, ya se puede concluir que *la educación está imbricada en la misma esencia de la sociedad, como necesidad social primaria subsidiaria*, en la satisfacción del *resto de las necesidades sociales*. Sin olvidar lo dicho con respecto a que la educación es ante todo una necesidad social primaria para el hombre, debido a que por ser una realidad histórica, un proyecto, necesita del intercambio de experiencias con otros hombres para superarse como tal. Con palabras de Marx: En la producción, los hombres no actúan solamente sobre la naturaleza, sino que *actúan también los unos sobre los otros*. No pueden producir sin asociarse de un cierto modo, para actuar en común y establecer un intercambio de actividades. Para

producir, los hombres contraen determinados vínculos y relaciones, y *a través de estos vínculos y relaciones, y sólo a través de ellos, es como se relacionan con la naturaleza y cómo se efectúa la producción*" (Marx, K., Engels, F., 1975, T.I., p. 82. Subrayado mío). Suchodolski, fundamentándose en este planteamiento de Marx, dirá que el desarrollo histórico de las fuerzas productivas no se lleva a cabo al margen de los hombres. Se realiza a través de ellos y en ellos, en su actividad productiva, que desarrolla y *configura a los hombres mediante transformaciones tanto de sus relaciones con la naturaleza como de las mutuas existentes entre ellos*". (1965, p. 47).

Planteado así el hecho de la educación como necesidad social primaria subsidiaria en lo que constituye su dimensión social esencial, y centrando ahora la atención en la evolución histórica, se ha de acudir de nuevo al pensamiento ya expuesto de que *es el hombre el productor de la historia social* a medida que la sociedad humana *produce nuevos esquemas operativos e interpretativos*. Pero téngase en cuenta que a medida que cambian y se desarrollan los medios de producción y las fuerzas productivas, cambian también y se desarrollan las relaciones de producción. Lo que equivale a decir que *cambia la sociedad*, ya que "las relaciones de producción forman en su conjunto lo que se llaman las relaciones sociales, la sociedad, y concretamente, una sociedad con un determinado grado de desarrollo histórico, una sociedad de carácter peculiar y distinto. La sociedad antigua, la sociedad feudal, la sociedad burguesa, son otros tantos conjuntos de relaciones de producción cada uno de los cuales representa, a la vez, un grado especial de desarrollo en la historia de la humanidad" (Marx, K., Engels, F., 1975, T.I., p. 83). Se puede concluir entonces que la educación es una necesidad social primaria subsidiaria *sujeta al dinamismo y evolución de la sociedad de acuerdo con los cambios y transformación de los medios materiales de producción*. Y, por supuesto, sin entrar ahora en la discusión de cómo se han sucedido los diversos modos de producción a lo largo de la evolución histórica; ello excede no sólo las posibilidades de este trabajo sino al propio discurso que se está elaborando; aunque sea un tema clave.

Se ha construido hasta aquí "parte" de la lógica social del discurso sociológico de la educación mediante el estudio de la relación entre sistema de educación y sistema de producción cultural, entendida esta en cuanto producción unitaria de los esquemas operativos e interpretativos, pero sin hacer referencia al proceso de comunicación socio-educativa que supone la transmisión de la producción cultural de una generación a otra.

Un paso más en la construcción de este discurso es el plantear ahora que la educación es una necesidad social primaria subsidiaria porque es un componente esencial de la sociedad *para garantizar su propio dinamismo por medio de la transmisión intergeneracional a lo largo del devenir histórico*. La sociedad humana es, porque lo es también el hombre, una realidad histórica, un proyecto, un puro devenir en su evolución, incluso en su involución.

Al plantearse ahora el cómo se produce la transmisión intergeneracional de la producción cultural, surge otro gran apartado de la lógica social del discurso socio-

lógico de la educación: La explicación del papel de la educación en el dinamismo inherente a la misma esencia de la sociedad, descifrando el código del vínculo.

Para mejor comprender lo que aquí se intenta decir, es conveniente acudir a la representación de esa hipotética primera generación que transmite su bagaje cultural a una segunda, dando lugar así al inicio de la cadena del devenir histórico.

Hay que partir del siguiente hecho: La esencia de la sociedad humana, tiene la dimensión de universalidad; todas las sociedades humanas y todas las sociedades concretas en que se divide, participan de los mismos rasgos *esenciales*. Pero se diferencian por las *peculiaridades propias de cada medio-ambiente*. Y en consecuencia no existe una cultura con carácter universalista, sino un total *relativismo cultural*, con diferentes relaciones sociales de producción. He aquí un hecho social evidente de gran transcendencia para una comprensión realista de la práctica social que es la educación: *La arbitrariedad de la cultura que se transmite por medio de la educación*. Es este un principio que no se puede perder de vista a la hora de interpretar el significado de la educación, en cuanto educación de los hombres en un contexto cultural que es arbitrario; y sin perder de vista la consideración de la diversidad cultural que supone *la existencia de las distintas clases sociales o fracciones en el contexto estructural de una formación social determinada*.

El paso siguiente en la construcción de este discurso sobre la lógica social de la práctica educativa, admitida la arbitrariedad cultural, será el de la consideración de la *institucionalización y legitimación* de dicha cultura arbitraria.

Será necesario recordar de nuevo la unidad esquemática de la producción cultural; pero haciendo hincapié en una dimensión cultural que no hemos mencionado al definir la cultura. Me refiero al *sistema de valores* por el que cada sociedad *orienta y da sentido* a su vida y, que ha de considerarse, no como uno de tantos esquemas de los que configuran el entramado cultural, sino como el esquema más importante en la medida en que actúa como una especie de *cemento* en la unión de todo el entramado cultural, justificando esa orientación y sentido. Pues bien, es este sistema de valores el que se institucionaliza y legitima.

El sistema de valores que orienta la producción cultural de esa primera generación hipotética es, dígame sin grandes elucubraciones, el aceptado como bueno y como necesario porque es el más adecuado para ese tipo de sociedad de acuerdo con las necesidades de la propia economía interna, tomando aquí el término "economía" en su acepción etimológica de administración y control de los recursos domésticos. Y hay que tener en cuenta que dicho sistema de valores se genera mediante una *constatación mágico-empírica* de la ordenación del medio-ambiente que es más conveniente y mejor se adecúa a la existencia del grupo. Y como es lógico, a ese sistema de valores se ha llegado mediante la eliminación de los aspectos que han sido comprobados como distorsionados. El sistema de valores puede traducirse, por tanto, como el *código social* que regula la acción social. El encuentro entre los hombres se realiza así pues en el contexto de una sociedad a la que los mismos hombres han dotado de un código social para la regulación de su propia conducta humana. Pero mediante dicho código no se regula sólo la mera relación social, sino

también y sobre todo los diversos sectores que componen el todo social mediante su institucionalización, entendida esta como "tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores" (Berger-Luckmann, 1972², p. 76). Las instituciones son un hecho social "*auto-evidente*" de la regulación de la vida social.

Pero dicha auto-evidencia necesita ser *justificada* a la hora de ser transmitida a la generación siguiente. Para esa primera generación hipotética es suficiente, ya que significaría la propia autorregulación. ¿Pero cómo justificar ante la generación siguiente el sistema de valores que regulan las instituciones y la misma acción humana?. Mediante su *legitimación* por el establecimiento de un *orden normativo*. Puede decirse, por tanto, que en la primera transmisión intergeneracional se rompe la unidad de historia y biografía; y que para restaurarla y hacer así inteligibles ambos aspectos de dicha unidad, deben ofrecerse a la generación siguiente explicaciones y justificaciones de los elementos originados en la tradición institucional. En ello consiste la legitimación; como *explicación del orden institucional atribuyendo validez cognoscitiva a sus significados objetivos*, justificando el orden institucional, adjudicando *dignidad normativa* a sus imperativos prácticos.

El siguiente paso del discurso será el estudio del hecho social de la educación como *vehículo del proceso de la transmisión de la producción cultural*. Si antes se planteó la cuestión de la educación como proceso de comunicación a nivel intrasocial, ahora se trata de la educación como proceso de comunicación referido al nivel inter-social o intergeneracional. Mediante este vehículo la generación adulta se comunica con la joven para la transmisión de todo el bagaje cultural de la producción en orden a la reproducción de las condiciones de producción como requisito del devenir histórico.

Pero la educación como proceso de comunicación, considerada en ambas dimensiones, es posible gracias al medio social que es el lenguaje como uno de los elementos constitutivos de la entidad humana. Mediante él "pronunciamos" el mundo y nos pronunciamos a nosotros mismos, dice Freire: "Es un medio de comunicación de informaciones y de conocimientos en relación con las *circunstancias de la lucha por la vida* (. . .) Desde el momento en que aparece, el lenguaje se convierte en un instrumento para el intercambio de pensamientos" dice Lewis, J. (1968, p. 47).

Por tanto, cuando la joven generación aprende la lengua de su comunidad, aprende al mismo tiempo "todo un sistema de ideas, bien diferenciadas y clasificadas y heredamos todo el trabajo que ha permitido establecer ciertas colaboraciones y que viene a resumir siglos enteros de experiencias" dice Durkheim (1980⁴, p. 57). El aprender una lengua es algo más que un simple aprendizaje neutro y mecánico, exento de connotaciones sociales extrínsecas al sujeto. Al contrario, por medio de él *aprehendemos el mundo* y también la relación objetiva y subjetiva con él: decimos el mundo de una manera determinada y establecemos con él una relación específica. Es decir, al mismo tiempo que se adquiere el lenguaje, se adquiere la relación con el lenguaje. Dice Bourdieu: "(. . .) En materia de cultura, la manera de adquirir se perpetúa en lo que se adquiere bajo la forma de una cierta manera de usar lo

adquirido, expresando el mismo modo de adquisición de las relaciones objetivas entre las características sociales del que adquiere y la calidad social de lo que se adquiere”) Bourdieu-Passeron, 1970, p. 15, 166).

El paso siguiente será el de precisar el status de la generación adulta en cuanto *emisor* del estímulo del vínculo intergeneracional. No se trata de una comunicación entre iguales, sino entre *desiguales*. Porque, a este nivel, la generación adulta tiene el rango de la *autoridad* que transmite una producción cultural y legítima a otra generación que comienza a vivir y que para su propio desarrollo necesita *reproducir dicha producción*.

La referencia a la educación como una categoría en el concepto más amplio de la comunicación requiere la precisión de que el *educador*, por el mero hecho de serlo, y como provocador del estímulo, se comunica siempre desde una posición más elevada tanto desde el punto de vista del “educare” como desde el “educere”. Teniendo en cuenta, además, que su misión se justifica en la medida en que es *transmisor de una producción cultural legítima*. No se pierde de vista el siguiente hecho: Que la transmisión de la producción cultural por medio del vínculo intergeneracional es posible gracias a la previa institucionalización y legitimación que cumple además la función de poner una “valla al caos” (Berger y Luckmann, 1972², p. 134). Hay que estar necesariamente de acuerdo con Bourdieu y Passeron (1970, p. 134-135) cuando dicen que “reducir la relación pedagógica a una pura relación de comunicación, sería prescindir de rendir cuenta de las características específicas que debe a la autoridad de la institución pedagógica: el sólo hecho de transmitir un mensaje en una relación de comunicación pedagógica implica e impone una definición social —más explícita y codificada cuanto más institucionalizada está la relación— de lo que merece ser transmitido, de aquello que tiene el derecho de transmitirlo mejor, de imponer su recepción, de los que no son dignos de recibirlo y, por tanto, coaccionados a recibirlo y, en definitiva, del modo de imposición de inculcación del mensaje que confiere su legitimidad y por lo tanto su sentido completo a la información transmitida”.

Avanzando un paso más, se puede decir que la educación considerada como vehículo de comunicación de la producción cultural por medio del vínculo intergeneracional, no es otra cosa que el *proceso de socialización*, implícito en la misma esencia de la sociedad para la reproducción de lo básico de su estructura. Del discurso elaborado hasta ahora ya se puede concluir que la educación es el principal vehículo del proceso de socialización. Pero entendiendo la educación en su *dimensión total* del sistema, que se concreta en un sistema de educación informal y formal.

La familia, al ser el grupo primario más importante en el contexto social, es también el *principal y más eficaz agente socializador*. Y es a la escuela a quien corresponde principalmente la *socialización secundaria*. En la familia tradicional, la función socializadora era total. Pero en la familia nuclear de la sociedad moderna, se ve “auxiliada” en su función por otras instituciones sociales; lo que no significa que su función socializadora no siga siendo decisiva, ya que en la familia es donde verdaderamente se *modela* la personalidad del niño antes de que vaya a la escuela.

Cuando ingresa en ésta, el niño ya está lo suficientemente socializado como para poder continuar su proceso mediante el aprendizaje del contexto institucional (Cf. Musgrave, 1972, p. 47). La escuela se encargará de la “adquisición del conocimiento específico de ‘roles’, estando estos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo, teniendo en cuenta, además, la necesidad de la adquisición de los vocabularios específicos de esos roles” (Berger y Luckmann, 1972², p. 174).

Conviene hacer hincapié en que el sistema educativo admite a los escolares que por su origen familiar ya se encuentran distribuidos en el contexto de la estratificación social. *La familia es, pues, la auténtica diferenciadora social y el sistema escolar el legitimador de la diferenciación*. Cuando se pierde de vista esta realidad socializadora, se corre el riesgo de desfigurar el verdadero significado de la educación en la estructura de la sociedad dividida en clases sociales; y poner el énfasis —al pretender relacionar el sistema económico y el sistema escolar— en el significado de la escuela, en vez de en la importancia que a nivel primario tiene la familia como principal institución mediante la que se realiza la reproducción de las relaciones de producción.

De lo expuesto anteriormente fácilmente se puede deducir que no existe una educación en abstracto, sino una permanente concreción desde la doble perspectiva de lo personal y de lo social: Que a nivel personal se produce la internalización de cada realidad social por medio de la educación. Y que a nivel de la dimensión de sociedad, la educación no es sino una realidad consecuencia de los intereses y necesidades de cada formación social en concreto (Cf. Vara Coomonte, A., 1977).

Se puede afirmar, por tanto, que la lógica social de la relación entre sistema de educación y sistema de producción cultural en el contexto estructural de la sociedad, se explicará de un modo más ajustado a la realidad empírica, si se interpreta a partir del significado de *práctica educativa*. Si por práctica social se entiende “todo proceso de *transformación* de una materia prima determinada en un *producto determinado*, por un *proceso humano* determinado” (Cf. Althusser, 1968, p. 136), “la práctica educativa puede caracterizarse como un *proceso de integración* (transformación) para lograr la conservación de lo básico de dichas estructuras (producto)” (García, G: 1975, p. 27).

Como resumen y conclusión de la lógica social del sistema de educación en el contexto estructural de la sociedad en el que la producción cultural juega un papel destacado y central, se confirma el principio hipotético del que se partía al iniciar este discurso; decir que la educación es una necesidad social primaria subsidiaria, tal y como se ha demostrado, porque está en la base de la satisfacción del resto de las necesidades sociales, incluida la necesidad esencial que tiene la sociedad de perpetuarse; o mejor, de reproducir lo básico de su estructura a través del vínculo intergeneracional, como proceso que supone la integración del individuo en la sociedad. La educación, por tanto, como tal necesidad, está sujeta al dinamismo y evolución de la sociedad, retraduciendo mediante el proceso de socialización la evolución y todo cambio en la estructura de la sociedad.

Planteando así la sujeción del sistema de educación al sistema social, parece casi obligado el recapacitar de nuevo en el *papel del hombre en la historia*. Re-

cuérdese al respecto el planteamiento ya expuesto sobre la consideración del hombre como móvil de la historia ya que él la hacía y la reconstruía (Cf. Marx, K., 1958, p. 165). Bien, pero si a continuación interrogamos al mismo Marx (Marx, K. y Engels, F.: 1975, p. 475) sobre las consecuencias que tiene para el hombre el hecho de la transmisión intergeneracional de la producción cultural, responderá que: "Huelga añadir que los hombres no son libres árbitros de *sus fuerzas productivas* —base de toda su historia— pues toda fuerza productiva es una fuerza adquirida, producto de una actividad anterior. Por tanto las fuerzas productivas son el resultado de la energía práctica de los hombres, pero esta misma energía se halla determinada por las condiciones en que los hombres se encuentran colocados, por las fuerzas productivas ya adquiridas, por la forma social anterior a ella que ellos no han creado y que es producto de la generación anterior" (Marx, K. y Engels, F.: 1975, p. 475).

Es el hombre el que produce la cultura; pero una vez producida esta se le impone irremediablemente. Incluso cuando el hombre, productor de la historia, transforma las condiciones de las relaciones sociales de producción, volverá a ser educado por esas nuevas condiciones. He aquí el análisis empírico de la educación como práctica social; y he aquí también la *esperanza de la utopía* en la sociología positiva de Marx contraria a la epistemología positivista de la práctica educativa.

III. *La reproducción de las relaciones de producción desde el punto de vista de la evolución de la integración socio-cultural.*

Resulta fácil comprender que el proceso de socialización únicamente puede explicarse y entenderse en relación con el medio social general y con el medio particular en el que los individuos se socializan. Inevitablemente *nos socializamos en el contexto estructural de determinados marcos sociales*. Puede decirse, entonces, que no sólo el contenido de la socialización, sino también su grado de éxito tienen un origen y consecuencias socio-estructurales.

Por tanto, a la hora de explicar el proceso de socialización se hace imprescindible la comprensión previa de la estructura social dentro de la cual se produce la internalización de la sociedad por parte de los individuos, porque estos *constituyen* un modo de pensar y de actuar acorde con lo específico de dicha estructura. Planteamiento del que se deduce, una vez más, que *el pensamiento está socialmente condicionado*.

Para una mayor clarificación de la correspondencia entre sistema de educación y estructura social, creo necesario puntualizar que si el sistema educativo hace referencia a la totalidad de la estructura de la educación, el sistema escolar se refiere únicamente a una parcela de dicha totalidad que tiene la función de una socialización más sistemática. Desde mi punto de vista, uno de los errores más perniciosos que se cometen en la interpretación del significado de la realidad educativa —añadido al grave error empírico que supone el no partir de la consideración de la educación como práctica social— es el de dividir el campo de la educación entre lo formal y lo informal, porque es así como se pierde de vista el conjunto de la función socializadora de la educación, dando lugar a que se piense la escuela como institu-

ción que se justifica a sí misma, con más autonomía de la que tiene en su verdadero significado, ya que ésta no es sino “relativa”. Como uno de los ejemplos más representativos de división está el de estudiar la relación entre escuela y estructura económica planteada centrándose en el papel de la escuela como motor del progreso económico y como posibilidad de igualación de la estructura social, al margen de la consideración de la función de socialización de la educación en general.

En uno de los pasos dados anteriormente en la construcción de este discurso, se hizo ya una referencia a la dimensión del proceso de socialización en su doble vertiente de primaria (fundamentalmente la familia) y secundaria (fundamentalmente la escuela). Pero en la elaboración temática de la educación como vehículo del proceso de socialización la explicación de la dimensión escolar del proceso educativo se ha hecho sólo implícitamente. Pues bien, a lo dicho hasta ahora habría que precisar que el origen de la escuela ha de situarse en el mismo contexto en que ya se analizó cómo y por qué la dimensión educativa de la esencia social se constituía en sistema institucionado y legitimado, con miras a la socialización sistemática; he aquí el verdadero significado social de la escuela.

Con bastante frecuencia, se piensa que fue la creación de la llamada escuela pública nacional o estatal la que dio origen a la revolución industrial y al capitalismo. Y es muy frecuente también que cuando se piensa en el tema de la reproducción social por medio de la educación se “echen todas las culpas” al sistema capitalista, como si en los anteriores modos de producción no se produjera tal reproducción. Y dado este falso parangón que se suele establecer entre escuela y sistema industrial, ingenuamente se llega a pensar que la educación potencia —o puede hacerlo— el sistema de producción. Como si esta posibilidad que se le atribuye al sistema escolar, fuera una nueva función de la educación inventada, no se sabe por qué especie de arte, únicamente para el contexto de la sociedad industrial.

Más adelante me detendré brevemente en la explicación de la *no* correspondencia entre el nacimiento del desarrollo industrial y el sistema escolar. Por el momento voy a centrarme, también brevemente, en el estudio del significado de la escuela como situación de socialización sistemática en el contexto estructural de lo nacional, es decir, relacionando proceso de socialización con el medio ambiental en el que se produce, intentando una adecuada comprensión de la función escolar en el contexto social.

Durkheim, a lo largo de toda su obra, pero especialmente en *Educación y sociología*, se refiere en múltiples ocasiones a que la principal finalidad social de la educación es la de formar ciudadanos que participen satisfactoriamente —sin anomia, sin conflicto— de la idiosincrasia particular de su respectiva *nación*, dando lugar a la formación de una *personalidad base nacional* y cohesionadora. Planteamiento este que lo traigo al recuerdo, no pensando en la perspectiva sociológica del paradigma de la “nueva moral positiva”, sino en la óptica de la sociología positiva.

Pero ha de advertirse que la cultura nacional, en cuanto a la internalización se refiere, actúa más bien en el sentido de un marco de referencia que en el de un *grupo de pertenencia*. Pero difícilmente se puede hablar de una cultura nacional

única; se hace imprescindible la referencia a las culturas concretas de sociedades concretas como son, por ejemplo, las *clases sociales*. Así, por ejemplo, como personalidad genérica hablamos del romano, pero distinguimos entre patricios y plebeyos. Se puede decir, entonces, que la socialización está en estrecha relación con el medio social general y con el medio particular en que se produce.

Para mejor comprender la función socializadora de la escuela a nivel nacional y la evolución de dicha función a medida que evoluciona la integración socio-cultural, planteémos a continuación el ser mismo de la escuela en la sociedad humana más primitiva que nos podamos imaginar.

Si la educación como sistema existe desde los mismos comienzos de la humanidad, la escuela, por lo que se ha dicho anteriormente, con respecto a la totalidad del sistema, existe también desde esos mismos comienzos.

Cuando se habla de la educación en la sociedad primitiva, se suele hacer referencia de modo exclusivo al carácter difuso de la misma. Y se pasa por alto el hecho transcendente para una mejor comprensión de la conexión socio-educativa, de que todas las sociedades primitivas tienen la llamada *ceremonia de iniciación* o consagración de los adolescentes como requisito para entrar a formar parte definitivamente de la vida adulta (Cf. Durkheim, E., 1980⁴, p. 104). El siguiente texto de Abbagnano y Visalbergchi (1969, p. 11) es sumamente ilustrador con respecto a la comparación de dichas ceremonias como las escuelas y los exámenes: "Verdad es que las sociedades primitivas carecen de 'escuelas' en el sentido que nosotros damos a esta palabra. Pero, sin embargo, en ellas niños y jóvenes se ven igualmente sometidos a un largo período de aprendizaje en compañía del padre, la madre, u otros adultos cualificados para ello. Pasado ese período, y a través de una serie de pruebas que debe superar (como los 'exámenes' de nuestras escuelas) y de una solemne ceremonia de *iniciación*, el joven es admitido entre los adultos y responsables de la vida común".

Magistralmente se ha descrito en el texto cómo es la educación en la sociedad primitiva. Mas no solamente esto; quizá sin proponérselo los autores han expuesto al mismo tiempo la esencia misma del significado de la conexión socio-escolar como control sistematizado de la socialización. O lo que es lo mismo, la interesada intencionalidad social que incide en el proceso educativo como algo consustancial a la misma esencia de la sociedad.

Relacionando ahora proceso de socialización, escuela y estructura social se puede decir que en la sociedad primitiva, que es una *sociedad igualitaria*, sin clases sociales, la educación no puede ser un asunto de perpetuación de los intereses de un sector social determinado y dominante, sino que será, simplemente, una *necesidad social de la colectividad* para perpetuar lo básico de dicha sociedad. Se produce aquí mediante la educación una estructura social en la que aún está ausente la estratificación en clases sociales. Tiene razón Durkheim (1980⁴, pp. 95 y 96) cuando dice que "para hablar de una educación completamente igualitaria, tendríamos que remontanarnos a las sociedades prehistóricas, y así y todo, esas clases de sociedades no significan otra cosa más que una etapa lógica dentro de la historia de la humanidad".

Explicar ahora cómo y por qué evoluciona la sociedad primitiva —y por tanto,

el poder de retraducción del sistema de educación— desde las bandas a las tribus hasta llegar a las jefaturas, es algo que excede las posibilidades de este discurso. Además, ello no constituye objeto de estudio en el desarrollo de la temática que ahora se trata. A lo que sí hay que prestar la máxima atención es al hecho de que con la aparición del Estado como nueva forma de organización de la sociedad, la educación reproduce la estructura social de un sistema estratificado en distintos y antagónicos grupos sociales. Hay Estado porque hay estratificación social que es necesario coordinar para el mantenimiento del equilibrio en la estructura de la sociedad. De ahí que la principal función que cumple el Estado es la de *dominación política*, necesitando para ello el auxiliarse de unas imprescindibles funciones técnico-administrativas y coercitivas al servicio de esa primera función de dominación política para mantener ese equilibrio de la sociedad.

Con la dominación política, el Estado ejerce el control económico y el ideológico. Aunque sería mejor referirse únicamente al control económico y considerar el ideológico como un objetivo subsidiario que hace que se cumpla la función del control económico, al someter a las diferentes clases de la sociedad a los intereses de la clase dominante en orden a conseguir la necesaria estabilidad social. En definitiva, el papel de la ideología es el de *enmascarar* y justificar la relación de dominación político-económica. De ahí que los intereses de las clases privilegiadas, que son intereses objetivos o estructurales, no siempre sean patentes en la conciencia de los miembros de cada clase.

Mas, dicho todo esto sobre la función ideológica del Estado, se hace necesario el hacer la siguiente precisión para no caer en el error de hacer depender “mecánicamente” las condiciones ideológicas de las condiciones económicas: *No existe una determinación directa de la economía, sino una determinación compleja, estructural*, el condicionamiento es indirecto, no de efecto automático. Engels, preocupado por defenderse del dogmatismo acusador, con que en ocasiones se enjuiciaba la concepción materialista de la historia, tiene interés en puntualizar que: “La situación económica es la base, pero los diversos factores de la superestructura que sobre ella se levantan (. . .) ejercen también su influencia sobre el curso de las luchas históricas, y determinan, predominantemente en muchos casos, su *forma*. Es un juego mutuo de acciones y reacciones entre todos estos factores, en el que, a través de toda la muchedumbre infinita de casualidades (es decir, de cosas y acaecimientos cuya trabazón interna es tan remota o tan difícil de probar, que podemos considerarla como inexistente, no hacer caso de ella), acaba siempre imponiéndose como necesidad el movimiento económico” (Engels, F.: Carta a J.; Bloch, 1980; Cf. Marx-Engels, 1975, T. II, p. 520). Continúa Engels el texto diciendo que “somos nosotros mismos quienes hacemos nuestra historia, pero la hacemos, en primer lugar, con arreglo a premisas y condiciones muy concretas”, repitiendo así uno de los principios dialécticos esenciales de que se imbuje el materialismo histórico. Engels hace referencia en otra ocasión a los reflejos políticos, jurídicos y morales. Teniéndolos ahora en cuenta cabe decir que estos factores principales de la superestructura son los que ejercen un papel decisivo en las luchas históricas y los que las caracterizan,

aunque el principal condicionamiento sea la estructura económica. Como ejemplo de esas luchas históricas que se generan en la superestructura en las que la tradición juega un papel importante, creo que puede ser muy válida la consideración del papel que la religión islámica está jugando como medio de control socio-político en la transformación de la estructura social. El islam, en cuanto credo religioso, es en la actualidad código de gobierno de algunas sociedades, o mantiene una actitud de control hacia el gobierno originándose la contestación social en las mezquitas, clandestinas o no, según los casos. Aunque también habría que hablar de la no existencia de cauces políticos o sindicales para realizar las reivindicaciones. Del siguiente hecho histórico ocurrido en Marruecos en febrero de 1980, se pueden extraer conclusiones válidas no sólo para esta explicación general del poder de las superestructuras del Estado, sino también para la comprensión de la imbricación educativa en ese contexto estructural estatal. Permítaseme que comente el hecho histórico acudiendo a una cita periodística: El rey de Marruecos, que es al mismo tiempo príncipe de los creyentes y jefe religioso, cuando las mezquitas comenzaron a convertirse en lugar de contestación política "reunió a los ulemas (predicadores oficiales) para reprocharles que se hubiesen convertido en "esos felices extranjeros de que habla la tradición" e invitarles a "*educar a la juventud en el correcto conocimiento de la religión*". Fue creado entonces un consejo superior de los ulemas, del cual fue nombrado presidente el propio rey Hassan II, que se proponía cohesionar el islam revolucionario" ("El País", 25 de enero de 1984. Subrayado mío). He aquí un caso concreto de *hegemonía* que controla el aparato estatal sin tener su origen directo en el *poder* del control económico sino en el poder de control de un código religioso que es el hegemónico; y cómo dicho control se ejerce mediante la educación. Creo que de esta forma se ha clarificado suficientemente el *concepto gramsciano de hegemonía* como categoría del poder que no está "directamente" relacionada con la estructura económica y que además por ser histórica se manifiesta en el curso de las luchas históricas.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta ahora sobre el papel esencial de la educación como vehículo del proceso de socialización, y la exposición que se acaba de hacer del Estado en cuanto forma de organización de la dominación política para el control de las diferencias sociales, que son diferencias de clase, ya se puede decir que el sistema educativo, que es el principal aparato ideológico del Estado, es el principal medio para la reproducción de lo básico del poder hegemónico de dicho Estado. Apréciase que no he dicho para la reproducción de la clase dominante y entiéndase *reproducción hegemónica en ese contexto estructural* en el que tanto se ha insistido a lo largo de todo el discurso hasta ahora desarrollado.

Dicho lo anterior, se puede ya afirmar que con la aparición del Estado como nueva forma de organización social, *la educación se ha convertido en una necesidad política para el mantenimiento del poder hegemónico* al mismo tiempo que sigue siendo esa inevitable necesidad social primaria subsidiaria en cuanto que está en la base de la producción y reproducción cultural.

Se ha comenzado este apartado hablando de la necesidad de contextualizar el

proceso socio-educativo de la socialización en el medio-ambiente concreto en que se produce. Ya se ha visto como la educación reproduce la sociedad igualitaria de la sociedad primitiva. Véase a continuación brevemente cómo desde el mismo momento de la aparición del Estado la educación reproduce una sociedad estratificada, en castas, porque "la educación deja de ser una función colectiva (. . .) para convertirse en una función de cada cual, es decir, de cada grupo: el de los explotadores y el de los explotados, y los ideales, desde entonces, de quienes "administran", "organizan", etc. (Jesualdo, 1968, p. 23). Y se convierte en una función de cada cual, de cada casta, de cada clase social, porque, aceptando sin mayores prejuicios el siguiente texto de Anibal Ponce puede decirse que "el ideal pedagógico, naturalmente, no puede ya ser el mismo para todos; no sólo las clases dominantes cultivan uno muy distinto al de las clases dominadas, sino que procuran además que la masa laboriosa capte esa desigualdad impuesta por la *naturaleza* de las cosas, y contra la cual sería locura rebelarse" (1981, p. 23).

En las primeras sociedades con Estado, que en líneas generales denominamos Modo de Producción Asiático, era el grupo social formado por la casta sacerdotal el encargado del control de los aparatos ideológicos y, por tanto, del sistema educativo; era el que ostentaba la *hegemonía del saber*. Por ello y por su proximidad en la jerarquía social a la casta político-militar que ostenta la hegemonía del poder, se convertían en correligionarios de dicho poder hegemónico, constituyendo así el indispensable instrumento de dominio de los monarcas" (Abbagnando y Visalverghi: 1975¹², p. 20).

En todas y cada una de las primeras sociedades con Estado, las que comunmente se denominan del Modo de Producción Asiático, se encontraran abundantes ejemplos de cómo a cada casta social le corresponde un tipo diferencial de educación. Pero no se trata aquí de explicitar esta estructura socio-educativa sino de hacer una simple referencia con respecto a que en las primeras sociedades estatales se puede hablar ya de reproducción de un sistema de castas; y cómo desde entonces hasta el Estado actual esa función de reproducción de una estructura social estratificada sigue siendo una invariante porque así lo es la función de dominación política. Weber es el autor clásico al que hay que acudir como fuente principal para documentarse no sólo, y principalmente, en las sociedades con un tipo de dominación carismática, como las denominadas asiáticas, sino en toda la evolución de las formas de dominación. Pero Weber es una fuente tan abundante que uno se siente desbordado cuando intenta una condensación; me limitaré más adelante a plantear lo más significativo del sistema educativo en el tipo de dominación legal. Pero para los fines que aquí se persiguen, sí resulta fácil, y además muy útil, el acudir a Durkheim, otro clásico, para explicar en líneas generales que la educación reproduce la diferenciación social y que lo hace a lo largo de la evolución histórica en que dicha diferenciación se concreta: "(. . .) Muy lejos de que exista una educación universalmente válida para todo el género humano, no existe, por así decirlo, sociedad alguna en la que sistemas pedagógicos diferentes no coexistan y no funcionen paralelamente. ¿Qué está la sociedad formada de castas?. La educación varía de una casta a otra; la

de los patricios no era la misma que la de los plebeyos, la del Brahman no es la misma que la del Sudra. De igual forma, en el Medievo, qué abismo mediaba entre la cultura que recibía el joven paje, instruido en todas las artes de la caballería, y la del villano que iba a aprender a la escuela de su parroquia algunos rudimentarios elementos de cómputo, de canto y de gramática. ¿Acaso incluso hoy en día no vemos cómo la educación varía según las clases sociales o también según los lugares de residencia? La de la ciudad no es la misma que la rural, la del burgués que la del obrero". (Durkheim, E.: 1980⁴). La educación varía según *las clases sociales*. He ahí el quid de la principal cuestión a la hora de plantear el problema del *pluralismo escolar*, originado en la sociedad dividida en clases y que alcanza su verdadero significado y justificación en la estructura hegemónica del poder que controla el contexto estructural de la totalidad social. Y he ahí también la explicación de cómo y por qué el aparato escolar, por su propia función social, al mismo tiempo que legitima la estructura de clases, la reproduce.

Legitimación y reproducción del sistema social por medio de la educación. Esta es la clave del entramado socio-estructural en que se incardina el sistema educativo. Pero dicho entramado, si en esencia es el mismo, en la forma varía con arreglo al estilo de *determinación política*. Utilizando la clasificación weberiana, sería necesario distinguir la *carismática*, la *tradicional* y la que se impone mediante la *legalidad*, que es la que corresponde al moderno Estado racional y capitalista. Me detendré en unas breves consideraciones sobre el tipo de educación propio del moderno Estado racional y capitalista.

Difícilmente se puede entender el papel del actual Estado sin plantearse previamente la coalición con el derecho, el capitalismo y la burguesía. Pero la clave de dicho engranaje estatal se encuentra en la *burocracia profesional*, en el *funcionariado*.

Estudia Weber el papel que juegan los funcionarios (los mandarines) en el antiguo régimen chino. Eran literatos de formación humanística, que obtenían *prebendas*, pero que no estaban preparados para la administración, no conocían la jurisprudencia. La administración estaba en manos de los secretarios de cancillería; los funcionarios, por tanto, no gobernaban. Pero, "la cosa es muy distinta en el estado racional, el único en el que puede prosperar el capitalismo. *Se funda en la burocracia profesional y en el derecho racional*". (Weber, M.: 1979², p. 179. Subrayado mío).

El Estado moderno racional funciona porque lo mantiene en marcha todo un cuerpo de funcionarios, de profesionales de la administración, complejo cuerpo político que se define porque representa a la empresa política —y a la empresa privada— ligada al poder no sólo por la representación de la legitimidad, sino también por lo que supone para su interés personal, la retribución material y el honor social. La paga, y el temor a perderla, constituyen el fundamento último y decisivo de la solidaridad del cuerpo de la administración con el soberano (Cf. Weber, M.: 1979², p. 10-58).

Pero es frecuente que al comentar el tema de los funcionarios en el planteamiento weberiano se piense de modo exclusivo en el del aparato estatal y se obvie al

funcionario de la empresa privada capitalista. Y el propio Weber advierte de este posible error: "Y lo mismo cabe decir de las grandes empresas privadas de la actualidad, tanto más cuanto mayores son. Los empleados privados aumentan, según lo indican las estadísticas, más rápidamente que los obreros, y constituye un error suponer que el trabajo intelectual de la oficina se distinga en lo más mínimo de aquel del despacho estatal" (Weber, M.: 1979², p. 1061).

Se llega así a la temática principal que ahora más interesa: El Estado moderno y la empresa privada capitalista requiere una enseñanza conforme a las necesidades de su economía interna, una especialización y preparación racionales como exigencias del también "racional" aparato burocrático que domina y caracteriza dicho Estado. Por un lado hace falta *instruir* a los *especialistas* para el desempeño de su función técnica, y por otro es necesario, al mismo tiempo, *formar las actitudes* para una adecuada *integración* a la máquina del aparato burocrático. Y este es entonces el efecto producido por el nuevo Estado racional y burocrático sobre la forma de la educación y de la instrucción: *La enseñanza de especialidades*. (Cf. Weber, M.: 1979², p. 749).

Y para comprobar y controlar, es decir, como garantía de la sociedad, ésta establece como necesarias unas *pruebas especiales*, o exámenes, que si no son exclusivas de la sociedad burocrática, si puede decirse que esta requiere su generalización debido a la necesidad del hombre especializado.

Bien, se sabe ya que el tipo ideal que la sociedad actual requiere es el especialista. Pero véase a continuación cómo se reclutan estos y su relación con el prestigio social estamental. "El prestigio social basado en el disfrute de una determinada educación y de una determinada instrucción no es por sí mismo algo específico del burocratismo", dice Weber. Al contrario, es propio de todas las épocas y de todas las sociedades. Pero el sometimiento a las pruebas especiales se justifica en cuanto medio para conseguir el prestigio social deseado y obtener al mismo tiempo las ventajas económicas que reporta la superación de las mismas. Si antes de la consolidación de la sociedad burocrática y capitalista, el Estado exigía la *prueba de linaje como base de paridad y de legitimidad* para ocupar un cargo oficial, el moderno Estado exigirá el *diploma* o título acreditativo, como nueva base de paridad y de legitimidad, el predominio de la *meritocracia*.

Los dones naturales del linaje han sido sustituidos por los dones conquistados mediante el diploma o título acreditativo El examen es, por tanto, el medio de acceso para adquirir el monopolio de los diplomas acreditativos para aspirar a situarse en el estamento social deseado. Pero dichos exámenes requieren una *inversión* previa, de tiempo y económica, de acuerdo con su dificultad y con la *rentabilidad esperada* en el contexto de la *competencia* propio del sistema capitalista: ¿Quién invierte en educación? Y la respuesta no requiere grandes elucubraciones; sencillamente, los que pueden económicamente.

Planteado así el tema weberiano de la *inversión del capital físico para la obtención del diploma* correspondiente, resulta fácil el tratar a continuación el tema típicamente bourdieuniano de las *estrategias de la reconversión*, de parte del capital

físico, en capital cultural por medio de la inversión en capital escolar. Convirtiéndose así dichas estrategias de reconversión en estrategias de reproducción. Se puede decir que el núcleo temático de la investigación en Bourdieu gira en torno a la siguiente cuestión clave: Que la diversidad de origen social conlleva una *diversidad de capital cultural adquirido* a través de la institución familiar y de la escolar.

Hasta aquí la exposición sobre la relación entre el sistema económico y el sistema educativo en el contexto estructural del moderno Estado capitalista. Pero, para profundizar aún más en el significado de la relación entre ambos sistemas, pregúntese: si es absolutamente imprescindible para la existencia del moderno Estado capitalista la existencia de la escuela que se viene denominando "estatal". Vayamos por partes: Creo necesario advertir, aunque ello entrañe cierta desilusión o desmitificación de las funciones de la educación asignadas al progreso económico, que por puro análisis lógico, la escuela estatal no existía cuando se estaba generando el proceso del mercantilismo, industrialismo y capitalismo. La escuela nacional, pública o estatal, fue una *creación posterior*, consecuencia de la reivindicación de la clase obrera que veía en ella la posibilidad de la igualdad social; y posteriormente, consecuencia de la utilidad pragmática que el Estado capitalista supo extraer de ella; sin olvidar que la escuela se hizo necesaria como medio de socialización en una época conflictiva y, principalmente, de los niños de los suburbios producto de la emigración rural.

Convendría, más bien, decir que la escuela es para el sistema capitalista una contradicción social que acaba por asumir, ya que lo que verdaderamente le interesa, sobre todo en su primera fase, es el trabajador alienado que produzca mansamente la plusvalía requerida. Y una buena escuela podía ejercer el efecto contrario.

A la empresa capitalista le interesa, en un principio, el niño trabajador, *despreocupándose de si está formado* o no, ya que la formación necesaria la recibirá en el lugar del trabajo. El siguiente texto de Marx es sumamente elocuente al respecto: "*El régimen de la fábrica hace inútiles las leyes escolares*. La instrucción depende en general de las condiciones de existencia. La clase burguesa no tiene los recursos necesarios para (garantizarla) y (...) si los tuviera, no los emplearía en ofrecer al pueblo una verdadera instrucción". Otros textos similares que abundan en este planteamiento de Marx, pueden encontrarse en la obra de M. Dommanget (1972, pp. 325 y ss. Subrayado mío).

Para trabajar en la fábrica, el futuro obrero no necesita excesiva instrucción escolar. A trabajar se aprende trabajando, este es el lema de la empresa. En este sentido, el Estado Capitalista no necesita de la escuela como institución imprescindible para la producción, sino más bien para la socialización: "Adam Smith no veía la necesidad de la enseñanza pública para que la gente aprendiera destrezas de factoría, que para él eran tan sencillas que no ameritaban educación escolar. No obstante, le parecía que "aunque el Estado no sacara ventaja alguna de dar instrucción a las filas inferiores del pueblo, de todos modos merecería su atención el que no estuvieran totalmente desprovistos de instrucción. Cuanto más instruidos están, menos susceptibles son a las ilusiones del entusiasmo y la superstición, que en las naciones

ignorantes suelen ocasionar los más temibles trastornos. Además, la gente instruida e inteligente siempre es más decente y ordenada que la ignorante y estúpida” (*Wealth of nations*, Nueva York, Modern Library, 1937, p. 740. Cf. Caznoy, M.: 1977, p. 17).

La escuela, por tanto, resulta más necesaria e imprescindible como medio de socialización que como medio de instrucción y en ello radica su principal y gran utilidad.

Pero dicha preferencia de la fábrica por la formación directa de sus trabajadores en sus propios locales no concierne únicamente al obrero no cualificado, sino a todo tipo de trabajador, tanto al especializado como al directivo. Dice Martín Carnoy (1977, p. 20) “que no hace mucho que las empresas industriales norteamericanas contrataban a egresados brillantes y aún a fracasados de oficina hasta un puesto de ejecutivo en la compañía, en lugar de llevar graduados de la universidad, que acaso estuvieran menos dispuestos a dejarse entrenar a la manera de la compañía”. El interés de la empresa por formar a sus propios trabajadores es un hecho que se puede constatar a diario con una simple ojeada a los anuncios publicitarios de oferta de empleo en los que es frecuente leer que “la formación correrá a cargo de la empresa”.

Martín Carnoy señala, que antes de la Segunda Guerra Mundial también solía formarse a los ingenieros y abogados en Estados Unidos como aprendices. Pero que a medida que la enseñanza secundaria se fue identificando cada vez más con niveles inferiores de competencia social —la falta de atributos sociales “requeridos” para una carrera de negocios o profesional— las empresas comenzaron a contratar sólo a licenciados universitarios, reservando para estos el acceso al puesto profesional (Cf. Carnoy, M.: 1977, pp. 20 y 21).

Hay que considerar también que si la instrucción escolar y especialmente la formación profesional, fuera absolutamente necesaria para conseguir el desarrollo industrial y el progreso económico, en primer lugar, como instituciones escolares deberían haber estado funcionando, y bien, con la anterioridad suficiente como para haber provocado la Revolución industrial, y ya se ha visto que la historia dice lo contrario. Y en segundo lugar, si la relación fuera tan estrecha, los Estados en vías de desarrollo inteligentemente se hubieran dedicado a potenciar y a invertir en formación profesional para obtener posteriormente la rentabilidad adecuada. Véase que ello no es así, ya que la formación profesional suele estar considerada como la “rama pobre” de todo el sistema escolar, incluso en países con cierto grado de desarrollo.

Para comprobar que no existe tanta adecuación como se ha llegado a pensar entre desarrollo económico e industrial y sistema escolar, tenemos en el caso español un ejemplo muy significativo que complementa el anteriormente expuesto de la no correspondencia entre el surgimiento de la Revolución industrial y la generalización de la escuela pública o estatal. Obsérvese, que la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970 fue posterior al despegue económico que se produjo en nuestro país en la década anterior, y que el sistema

educativo imperante durante dicho despegue era en lo básico el originado en la ya anquilosada legislación de Claudio Moyano.

Después de estos ejemplos no queda más remedio que concluir la no correspondencia entre desarrollo económico y sistema industrial con el sistema educativo. Que la relación entre ambos sistemas ha de indagarse en el significado estructural que se configura en las relaciones sociales de producción del sistema capitalista. Sistema que, si en un principio no tiene su origen previo en un sistema escolar desarrollado "ad hoc" acabará por servirse de la escuela. Y ello por varias razones: Como mecanismo para mantener el orden, la estabilidad y la cohesión social, asegurando el adecuado proceso de socialización que el sistema capitalista requiere para ser eficaz y rentable. Para que se realice la socialización secundaria que de un modo sistemático sólo la puede ofrecer con garantía la escuela. Para transformar a los individuos en hombres y mujeres competitivos que se desenvuelvan con facilidad en el sistema capitalista. Y para que proporcione un bagaje elemental en cuanto a la formación y actitudes requeridas para el trabajo para que después se consolide dicha formación en el marco del estilo propio de la empresa. En resumen: El capitalismo, creó las instituciones adecuadas para sustentar la propia estructura de la sociedad capitalista (Cf. Carnoy, M.: 1977, p. 17).

A modo de epílogo

Finalizado el discurso sobre la lógica social de la relación entre sistema de educación y sistema económico en el contexto estructural de la sociedad, se ha podido destacar la complejidad de este discurso debido a la multiplicidad evidente de hechos sociales que se interconexionan para dar lugar al conjunto de relaciones sociales de producción.

Pero además de complejo, el estudio ha podido resultar desalentador para aquellos que se empeñan en considerar la realidad social de la educación no comprendiéndola como práctica, sino como actividad "educacionista" o voluntarista, asignando a la educación el poder de una especie de talismán que todo lo puede en vez de concederle su valor de *poder de retraducción* de la evolución y transformación social. Porque como muy gráficamente dice Durkheim —y los clásicos de la Sociología de la educación— la situación, "lamentablemente", es así.

Téngase en cuenta además, que la Sociología de la educación, en tanto que Sociología "positiva" que es, debe limitarse únicamente al planteamiento del problema y no de su resolución. De ahí la gran decepción de Tolstoy y la puntualización de Weber: "(...) Dando por acordado que han naufragado todas las antiguas ilusiones sobre la ciencia como camino "hacia el verdadero ser" (...) ¿cuál es el sentido de la ciencia como vocación?. Tolstoi ha dado la respuesta más simple: "La ciencia no tiene sentido ya que no tiene respuesta para los únicos problemas que nos conciernen, los de qué debemos hacer y cómo debemos vivir". Es indudable que la ciencia no responde a estos problemas. Pero también se podría decir que la ciencia no ofrece "ninguna" respuesta y que, por el contrario, contribuye a plantear correctamente esos problemas" (Weber, M.: 1976; pp. 120 y 121).

Pero ese plantear correctamente los problemas desde los presupuestos epistemológicos de la Sociología de la educación no es ningún modo una actividad científica estéril para el saber pedagógico considerado en su sentido estricto, sino todo lo contrario. Dice Weber que la ciencia positiva aporta a la vida práctica y personal conocimientos sobre la previsión que permite el control técnico de la vida, tanto de los objetos externos como del propio comportamiento humano (Cf. Weber, M.: 1976, p. 133). Y Durkheim, refiriéndose en concreto a las aportaciones de la Sociología de la educación al quehacer pedagógico dice “que puede proporcionarnos aquello de lo que más urgentemente estamos necesitados, quiero decir con ello un conjunto de ideas y directrices que sean el alma de nuestra práctica y que la apoyen, que prestan un sentido a nuestra acción, y que nos unan estrechamente a ella; lo que es condición necesaria para que esta acción resulte fecunda” (Durkheim, E.: 1980⁴, p. 112).



BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO-VISALVERGCHI: (1969) *Historia de la pedagogía*. México. Fondo de Cultura Económica.
- ALTHUSSER, L.: (1968) *La revolución teórica en Marx*. México. Siglo XXI.
- AGOSTI, H.: (1981) *Ideología y cultura*. México. Cartago.
- BERGER-LUCKMANN: (1972²) *La construcción social de la realidad*. Bs. As. Morrortu.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C.: (1970) *La reproduction. Elements pour une théorie du système d'enseigment*. París, Minuit. Existe edición castellana.
- CARNOY, Martín: (1977) *La educación como imperialismo cultural*. Madrid. Siglo XX.
- DURKHEIM, E.: (1980⁴) *Education et sociologie*. París, P. U. F. Existe edición castellana.
- DOMMANGET, M.: (1972) *Los grandes socialistas y la educación*. Madrid. Fragua.
- GARCIA, G.: (1975) *La educación como práctica social*. República Argentina. Axis. Rosario.
- HALLAK, L.: (1977) *¿A quién beneficia la escuela?*. Caracas. Monte Avila.
- JESUALDO: (1968) *Los fundamentos de la nueva pedagogía*. Caracas. Ediciones de la Biblioteca. Universidad Central de Venezuela.
- LEWIS, J.: (1968) *Hombre y evolución*. México. Grijalbo.
- MARX, K. y ENGELS, F.: (1958) *La sagrada familia*. México. Grijalbo.
- MARX, K. y ENGELS, F.: (1979) *La ideología alemana*. México. Pueblos Unidos.
- MARX, K.: (1970) *El capital*. Madrid. EDAF. Tomo I.
- MARX, K. y ENGELS, F.: (1975) *Obras escogidas*. Madrid. Akal. Tomos I y II.
- MUSGRAVE, F.: (1972) *Sociología de la educación*. Barcelona. Herder.
- PONCE, A.: (1981) *Educación y lucha de clases*. México. Cartago.
- SUCHODOLSKI, B.: (1973²) *Tratado de pedagogía*. Barcelona. Península.
- SUCHODOLSKI, B.: (1966) *Teoría marxista de la educación*. México. Grijalbo.
- VARA COOMONTE, A.: (1977) "Educación y cambio social", I y II, *El magisterio español*, 19 y 26 de agosto. Madrid.
- WEBER, Max: (1976) *Política y ciencia*. Bs. As. La pléyade.
- WEBER, Max: (1979²) *Economía y sociedad*. México. Fondo de Cultura Económica.

COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA NOVENA PONENCIA



ALGUNOS ASPECTOS DE LA REALIDAD SOCIO-ECONOMICO ASTURIANA

ELVIRA MARTINEZ CHACON

En la comunicación que he presentado he querido reflejar los aspectos más destacados de la realidad socio-económica asturiana, haciendo especial hincapié en la descripción del sector educativo, particularmente, en el modo en que se distribuye la población escolarizada en las comarcas y zonas en que se ha dividido el territorio.

A lo largo de la exposición se revela Asturias como una región claramente dual, compuesta por un pequeño núcleo central que aglutina a la mayor parte de los habitantes del Principado y donde radica también casi toda la industria y los servicios. Las rentas por habitante en algunas comarcas de este núcleo central son el doble de las que perciben, por término medio, quienes viven en algunas de las comarcas más deprimidas; y, naturalmente, las diferencias entre los municipios que las integran son aún más elevadas.

Con esa zona central coexisten dos zonas rurales situadas en el occidente y oriente de Asturias, que se despueblan progresivamente y donde la principal actividad económica es la agrícola y ganadera. Como es bien sabido, la productividad del sector primario se mantiene siempre por debajo de la que se alcanza en los otros sectores productivos y en Asturias tiene incluso valores por debajo de la media nacional, lo que explica el bajo nivel de vida de las comarcas situadas en estas zonas.

Naturalmente, esa misma polarización se produce en la prestación de servicios educativos. Las tasas de escolarización son bastante aceptables en la zona central, aunque existen diferencias entre sus comarcas, que expresan las distintas condiciones económicas que existen en ellas; pero son muy bajas en la zona occidental y, aunque con cierta ventaja sobre ella, también lo son en la zona oriental.

Los problemas más graves del sector educativo en Asturias tienen matices distintos según las zonas y los niveles docentes de que se trate. Así, en Educación Preescolar y Educación General Básica las comarcas rurales tienen tasas muy bajas de escolarización, como resultado de la escasez de la oferta de puestos escolares en el primer nivel de los niveles que he citado, y, seguramente de los reagrupamientos escolares que se han producido en los últimos años. Hay un fuerte absentismo escolar que se explica por la conjunción de varios factores: el reagrupamiento de escuelas, que exige, en muchos casos, realizar desplazamientos muy largos, a lo que debe añadirse que el territorio asturiano es muy accidentado y el clima muy duro y todo ello dificulta la asistencia a los centros de forma continuada; además, muchos niños de las zonas rura-

les han de ayudar en las tareas agrícolas, en determinadas épocas de las cosechas.

En las áreas urbanas, por el contrario, existe un déficit de plazas, a veces encubierto por una sobre utilización de los centros, que rebaja la calidad de la docencia que se imparte y con frecuencia se traduce en faltas de asistencia de los niños con mayores dificultades de aprendizaje.

Se apuntan algunas consideraciones para solucionar estos problemas, de manera que se procure estimular la asistencia continuada a los centros; quizá sea preciso también volver a plantearse la conveniencia de que existan algunas escuelas unitarias en los puntos donde el acceso a la concentración escolar correspondiente resulte más difícil; y, desde luego, aumentar la oferta de puestos escolares en los núcleos más poblados. A todo ello han de añadirse medidas encaminadas a romper el aislamiento que padecen muchos docentes de las zonas rurales, aislamiento que provoca su deseo de abandonarlas. Parece conveniente que se programen cursos de perfeccionamiento y mejora de los conocimientos de los profesores que radican en las zonas más deprimidas y con peores accesos; tal vez, ofrecer estímulos salariales que hagan atractiva la permanencia en ellas e inciten la estabilidad; ofrecer, en fin, bolsas de estudio para viajes y estancia en centros de formación, nacionales o extranjeros durante la época de vacaciones y otras medidas que puedan ayudar a solventar los problemas.

También en el Bachillerato existen rigideces en la oferta de puestos escolares: existen centros infrautilizados y, paralelamente, una sobrecarga de la demanda en ciertos centros docentes de los núcleos urbanos más poblados y con rentas más altas, sobre todo en Institutos de Oviedo, Gijón y Mieres.

Por las múltiples posibilidades que ofrece, es ya inaplazable realizar un estudio profundo y riguroso de la Formación Profesional, buscando adecuar la oferta, en ramas y distribución de los puestos escolares, a los principales problemas y a la casuística de las áreas geográficas. Así, parece necesario ampliar la oferta en los estudios del medio rural, buscando que los conocimientos que se proporcionen se oriente a mantener y mejorar los elementos constitutivos de la calidad del medio ambiente y al incremento y mejora de la calidad de las producciones agrícolas, ganaderas, pecuarias y forestales. Ampliar la oferta, también, en aquellas ramas relacionadas con sectores de futuro que ofrezcan mayores garantías en la creación de puestos de trabajo. Ampliar la oferta, en fin, de aquellos programas que se dirijan a orientar a los grupos sociales actualmente en desventaja, como son los jóvenes, los mayores de 45 años y los trabajadores de sectores en crisis.

LIBERTAD DE ENSEÑANZA Y FINANCIACION EDUCATIVA

JOSE MARIA VALLADOLID BAÑUELOS

El sistema educativo español, como otros de los países occidentales, es herencia de la historia.

Este sistema ha establecido una dicotomía en el sistema educativo: los centros estatales, que dependen del Estado como titular, y los centros “no estatales”, que dependen de personas o instituciones distintas de los poderes públicos.

Tradicionalmente, durante lustros, el Estado ha entendido que permitiendo la existencia de centros “no estatales” hacía posible la posibilidad de elegir centros distintos que los oficiales, y así garantizaba la libertad de enseñanza en la nación.

Las transformaciones político-sociales del último siglo han aportado nuevas dimensiones a la libertad de enseñanza, que han sido recogidas en distintos documentos de Organismos Internacionales, como la ONU, la UNESCO, la UNICEF, etc. Los pueblos y los Estados también han captado este nuevo enfoque, que considera la libertad de enseñanza no sólo como posibilidad de elegir centros distintos de los estatales, sino también, como:

- posibilidad de elegir el tipo de educación más conforme con las propias convicciones, es decir, un modelo educativo determinado.
- posibilidad de impartir una educación sin coacción contra los propios principios (libertad de cátedra).
- posibilidad de elegir un centro distinto que el estatal, pero en condiciones de gratuidad.

Estos nuevos enfoques son más verdaderas conquistas sociales para los países democráticos, y los Estados que quieren asumirlos deben hacer posible para sus ciudadanos estas diversas facetas de la libertad.

Por otro lado, las sociedades también han captado otros aspectos inherentes a la educación de los ciudadanos:

a/ La mejor inversión de un pueblo, a largo plazo, es la educación de sus miembros (visión económica de la educación).

b/ La formación de los ciudadanos no es sólo competencia del Estado, sino de toda la sociedad (visión humanístico-social).

c/ El Estado tiene la obligación de respaldar la educación de sus ciudadanos, pero eso no significa que debe organizar en exclusiva el sistema educativo.

e/ Para que haya gratuidad de la enseñanza igual para todos, el Estado debe respaldarla con los fondos públicos.

España comenzó a aplicar en cierto modo estos principios con la Ley General de Educación, de 1970. Pero no ha llegado a la aplicación total en la medida en que se anunciaba en la Ley. Además, la existencia de niveles no gratuitos, antes y después de la Enseñanza General Básica, es una dificultad para esta libertad de enseñanza real.

Hay obstáculos de tipo político para aplicar esta libertad según los principios expuestos. El Estado siempre considerará muy peligroso otorgar un margen de libertad amplio que no controle él. Además, la educación es la mejor palanca para la transformación de una sociedad, y existe la tentación de manejarla con fines políticos.

La reforma que se quiere aplicar por medio de la LODE va a recortar las ya limitadas libertades existentes, tanto en el orden pedagógico como en el funcionamiento de los centros, y difícilmente podrá ser motor de un impulso para la escuela que no sea estatal.

Sin embargo, creemos que existe la posibilidad de realizar la transformación de nuestro actual sistema escolar, e integrarlo, en cierto modo, para conseguir un sistema nuevo que responda a las necesidades de la sociedad y que respete, al mismo tiempo las libertades de todos. Estaría fundamentado en cinco criterios, a saber:

1. Racionalización de los puestos escolares, que ahora no lo está, ya que no se computan como tales muchos puestos escolares no estatales.
2. Respeto al carácter propio de cada centro y a su titularidad; para lo cual los centros no estatales deberían tener la libertad de organizarse a su nivel, como los centros estatales al suyo.
3. Estructuración racional del profesorado. Ahora existe elevado número de profesores mal distribuidos e infrautilizados.
4. Financiación pública de la enseñanza: sin discriminaciones para ningún tipo de centro. El profesorado sería retribuido directamente desde la Administración. Los gastos generales se cubrirán con una cantidad por alumno. Habría atención para situaciones especiales de más necesidad.
5. Exigencia de rendimiento educativo, como única contrapartida para justificar la financiación de la enseñanza.

INCIDENCIA DEL CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR EN LAS METAS Y LOGROS EDUCATIVOS

ENCARNACION GARCES GARCES

La autora aborda el tema con algunas consideraciones sobre el entorno socio-familiar y su incidencia en la educación y más concretamente en las metas y logros.

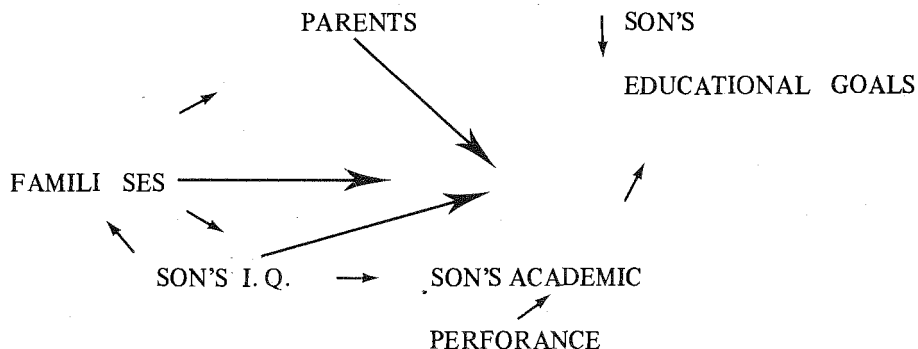
Se consideran los efectos del entorno socio-familiar desde la edad más temprana y su estrecha correlación con los resultados escolares. Son estos elementos socializadores familiares los que se ocuparán de ensanchar o reducir el horizonte de los jóvenes ya que se establece una "retroalimentación" entre padres e hijos en la cual los puntos de vista familiares sobre el futuro son transmitidos a los hijos.

Este proceso de las metas y logros educacionales ha sido investigado más intensamente desde una perspectiva sociológica y las investigaciones realizadas se caracterizan por una sofisticada metodología, un enorme cúmulo de esfuerzo y una réplica constante.

Los sofisticados modelos de los análisis contrastan sin embargo, con la simplificación en la conceptualización medida e interpretación de las variables interpersonales.

Se abordan posteriormente algunos estudios sobre el proceso por el cual los jóvenes establecen sus metas educativas y la fuerte asociación existente entre el medio socio-cultural de la familia y las metas que tienen dichas familias para sus hijos. Según la familia en que se nace, será distinta la carrera, será distinto el nivel educativo alcanzado y serán diferentes los resultados y la permanencia en el sistema educativo.

Es significativo al respecto el esquema de KERCKHOFF:



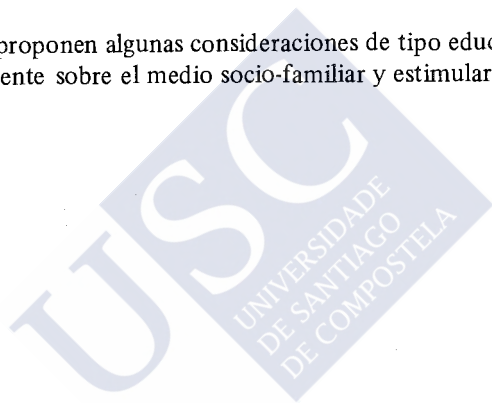
Se observa el status socio-familiar y el Q.I. de los chicos como variables antecedentes que influyen en el nivel educativo y académico ejecutado por los chicos y todas esas variables son a su vez observadas como influenciante en las metas educacionales de los chicos.

Se abordan algunos aspectos ampliamente investigados en las dos últimas décadas como son la relación entre la llamada "comunidad de orientación", formación de las aspiraciones, metas y logros educativos y logro del status.

Posteriormente, se hacen algunas consideraciones sobre las implicaciones sociológicas de este fenómeno en una sociedad caracterizada por el cambio, la movilidad y el avance de la tecnología, y en la que economía y ocupaciones solo pueden preverse en líneas generales.

En la última parte, dentro de las implicaciones educativas, se enumeran los dos factores sobre los cuales es más difícil incidir y que contribuirán a aumentar las metas y logros educativos; elevación de las rentas más bajas e influencia psicológica en el medio familiar.

Finalmente, se proponen algunas consideraciones de tipo educativo que pueden repercutir positivamente sobre el medio socio-familiar y estimular el nivel de aspiraciones de los hijos.



LA CRISIS ECONOMICA Y EL SISTEMA EDUCATIVO

M. CARME ALEMANY

La crisis económica que incide fuertemente en nuestro país desde 1974 está provocando cambios que tienen una notable repercusión en el sistema educativo.

En términos generales podemos decir que la incidencia de la crisis se refleja principalmente en la disminución de la tasa de crecimiento económico. En consecuencia, se ha producido un cambio global a nivel de las expectativas respecto a la disponibilidad de recursos.

En lo que se refiere al sistema educativo, la crisis incide a dos niveles —cuantitativo y cualitativo—. A nivel cuantitativo, por el aumento de la tasa de paro y principalmente del paro juvenil, que afecta esencialmente a los que terminan los estudios, sea cual sea el nivel y la especialidad. A nivel cualitativo, han incidido la transformación de la demanda de ocupación a partir de los cambios en la estructura productiva, las transformaciones tecnológicas que han acompañado un proceso de descalificación del trabajo en todos los sectores y la falta de creación de nuevos puestos de trabajo adecuados en relación al incremento de formación de la mano de obra, ya que los diplomas no aseguran un puesto de trabajo.

El contexto soio-económico actual rompe pues con las finalidades y atribuciones que se habrían destinado a la educación.

Los aspectos que acabamos de señalar ponen en cuestión el sistema educativo como formador de mano de obra.

Por otra parte, la disminución de la tasa de natalidad que se observa desde hace unos años principalmente en las zonas industriales, y el estancamiento de las corrientes inmigratorias, como consecuencia de la crisis, comportará una menor demanda de educación, principalmente en el nivel obligatorio de E.G.B.

Si nos paramos a analizar las consecuencias de la crisis en este nivel, podemos señalar que la E.G.B. fué definida en su momento, tanto en su contenido como en su duración, en una época de crecimiento económico en que se quería asegurar un mínimo de conocimientos a todos los niños, sin embargo, el nuevo contexto en que nos movemos urge que se defina una nueva orientación para esta etapa escolar.

Así mismo, por el hecho de haber concentrado los esfuerzos en resolver los aspectos más cuantitativos, se han producido desequilibrios importantes en el sistema educativo. Un aspecto particularmente visible es el alto porcentaje de fracaso escolar, tanto si nos referimos a los niños que no obtienen el Graduado Escolar al final de la E.G.B. como los que repiten curso a lo largo de la escolaridad obligatoria (ambos podrían evaluarse en algunas regiones en un 60 %).

Ante esta situación es evidente que es tentador buscar soluciones coyunturales, ya sea a partir de la revisión de contenidos rebajando el nivel y/o alargando el tronco común como solución temporal al paro juvenil.

Sin embargo, una visión más estructural exigiría una redefinición de los objetivos del sistema educativo que devolvería al desarrollo del conocimiento sus fines de formación del individuo al margen de la formación de la mano de obra. Es desde esta perspectiva que es urgente redefinir el contenido y las nuevas orientaciones del conjunto del sistema educativo.



INTERVENCION SOCIOEDUCATIVA Y PARTICIPACION: UNA LECTURA PEDAGOGICA DESDE LA IDENTIDAD CULTURAL Y LA CREATIVIDAD COLECTIVA

J. ANTONIO CARIDE GOMEZ

La consideración del hombre como sujeto y objeto de la acción cultural y educativa, y, por derivación, la integración de sus proyectos comunes en la explicación y comprensión de la historia social de los pueblos, aparece comúnmente como un sistema de interrogantes sucesivos, especialmente cuando la democratización y el cambio de las relaciones socio-culturales exigen procesos alternativos en la formación de los individuos y en la construcción coherente y racional de sus realidades sociales.

En este sentido, gran parte de la reflexión pedagógica contemporánea ha centrado su interés en asumir nuevas concepciones globales en la extensión de los servicios educativos a los grupos sociales, en el entendimiento de que se necesita recuperar y potenciar la verdadera naturaleza y sentido del proyecto educativo desde la formación permanente e integral de las personas, tanto a nivel individual como colectivo.

A tal fin, la *Intervención socio-educativa* incorpora, desde la base sociológica de su contenido cultural, un nuevo modelo pedagógico en el ámbito de la educación social, configurándose como aquella acción consciente, sistemática y cooperativa, que precisa de los elementos técnicos y metodológicos necesarios para responder a los valores y expectativas de los contextos socio-económicos y culturales en los que se desarrolla su proyecto de sociedad pedagógica.

Teniendo como marco estos presupuestos, la *identidad cultural* —reconocida a partir de la idiosincrasia de los comportamientos y actitudes culturales de una comunidad humana relativamente homogénea en su forma de ser, de sentir y de pensar— informa una de sus tareas prioritarias en la construcción de la realidad social y del destino histórico de los pueblos.

Atendiendo a ello, la *creatividad*, definida como un proceso de autorrealización personal y colectiva, se constituye en un elemento esencial para que el pasado se incorpore al presente dando forma al futuro desde situaciones de continuidad/discontinuidad crítica e innovadora.

Particularmente, desde su lectura pedagógica, esto supone valorar la educación a partir de unos parámetros específicos. En este caso los que se establecen en la *educación participativa* como campo de relación entre los modelos educativos y la práctica socio-cultural.

En síntesis, la intervención socio-educativa asume la misión de proporcionar a todos los miembros de la sociedad medios de expresión adecuados para que ellos mismos sean agentes configuradores de la actividad cultural que les es propia, desde un aprendizaje activo y creativo y una participación cultural en libertad.



EDUCACION, ESTRUCTURA OCUPACIONAL Y EMPLEO

JUAN MONREAL

Fácilmente, con los aires que corren, diríase que esta problemática ya está pasada o desfasada, como quieramos decir. No obstante, la reflexión o lectura sociológica de la parcela de la realidad que expresa el título general de la Ponencia tiene suficiente relevancia y actualidad; no sólo por cada uno de los términos que la integran (individualmente considerados), sino por las relaciones y dependencias internas existentes entre ellos.

Es verdad, que el enunciado del problema, formalmente hablando rezuma aires funcionalistas, y por tanto se podría pensar, que el análisis a realizar respondería a esta lógica de explicar lo social. Pensamos que ha llovido al menos lo suficiente en el campo de la teoría sociológica como para intentar hacer en torno a este problema aquella lectura que mejor responda a las contribuciones teóricas existentes y los datos disponibles.

El desarrollo del tema lo hacemos a través de las tres cuestiones siguientes:

1. ¿La educación como consumo contra educación como inversión?
2. Caracterización de la población española según educación, estructura ocupacional y empleo.
3. ¿Qué hacer y qué esperar de las relaciones entre educación, estructura ocupacional y empleo en situación de crisis?

1. *¿La educación como consumo contra educación como inversión?*

La historia en general y cualquiera de sus configuraciones concretas nos confirma la orientación también pendular del proceso de explicación científica de la realidad, debido precisamente a su marcado carácter dinámico y no lineal.

Precisamente, desde este punto de vista planteamos el problema enunciado y desde el mismo debe hacerse su adecuada lectura.

La década de los 60 fundamentalmente ha sido el periodo del optimismo y de la ilusión en relación al papel de la educación —como capital humano— en el desarrollo económico. A este respecto bien conviene recordar la significativa intervención del economista Theodore W. Schultz en la reunión anual de la American Economic Association (1960) con su comunicación titulada “Investment in Human Capital” (1). Su mensaje fundamental consistió en poner de manifiesto la importancia de la educación como el factor que más contribuye al desarrollo económico y a una distribución igualitaria de la renta. De ahí que considere básico incrementar las inversiones en educación.

Igualmente merece la pena recordar a E.F. Denison por haber adscrito a la educación un peso especial versus el progreso económico, expresándose de la forma siguiente: "una instrucción más a fondo puede contribuir de dos formas al progreso económico. Por una parte, puede mejorar la calidad de la población activa. . . Se puede suponer que se deriva un incremento de la productividad del trabajo, independientemente de toda tendencia, de la parte de un número mayor de personas instruidas, si se desarrolla más rápidamente el conjunto de los conocimientos referente a la producción puesta a disposición de la sociedad. Por otra parte, una mejor formación general de la población puede acelerar el progreso de estos conocimientos (2).

La producción de la teoría del "capital humano" tuvo lugar y logró rápida aceptación en los EEUU, justamente porque cuadraba con el contexto económico, social e ideológico de los años sesenta en la América del progreso y del bienestar. Karabel y Halsey, pensadores nada sospechosos de radicalismo, nos han descrito así el clima de acogida de la teoría del capital humano: "la formulación de Schultz era particularmente apta para el clima político y social de la época, especialmente en Estados Unidos (3).

Sin embargo, el impacto y la acogida prestada a la teoría del "capital humano" rápidamente se extendió, no sólo al resto de países industrializados, sino también a aquellos que o bien operaban la transición industrial, o que incluso aún se veían sumergidos en la realidad del subdesarrollo. En cada una de estas situaciones, la nueva consideración de la educación jugaba un papel decisivo en el paso de consolidación, transición y despegue hacia el desarrollo económico y social. Razón suficiente para explicarse cómo el mensaje "invertir en educación" atravesó buena parte del mundo al inicio de la década del 60, por las prometedoras consecuencias que se anunciaban. La dimensión del mensaje no se redujo a una pura proclama sin más base real. Todo lo contrario. Las políticas globales gubernamentales hicieron especial incidencia en las políticas educativas a través de un incremento importante en los nuevos presupuestos asignados a la educación. Situación que evidentemente se tradujo en una expansión del sistema educativo en cada uno de los elementos que lo conforman: más alumnos, más profesores, más aulas, más equipamiento.

La expansión del sistema educativo, encontraba en este periodo una correspondencia no despreciable, con la expansión de primer orden observada en el sistema económico, lo que ponía lógicamente de manifiesto el cierto ajuste que se iba produciendo entre educación, ocupación y empleo (4). Esta tendencia, además de la virtualidad incorporada al capital humano —como factor del progreso económico— condujo a creer hacia el inicio de los 60 en la igualdad de oportunidades estableciendo cierta equivalencia entre la igualdad ante la educación e igualdad social. Pronto y todavía en el curso de la década del 60 y desde las propias administraciones de aquellos gobiernos comprometidos en la visión optimista de la educación empezaron a surgir diagnósticos de la situación real que no ofrecían datos tan halagüeños como en un principio se esperaron. Nos referimos principalmente a los dos conocidos Informes "Coleman Report (USA)" y "Plowden Report (Gran Breta-

ña)" (5). Todas estas aportaciones ofrecían base suficiente para cuestionar el papel tan decisivo que se le venía atribuyendo a la educación, en su relación con la igualdad social. Sin embargo, estas aportaciones bajamente críticas, aunque sí empíricamente significativas, se producían en un contexto económico y social de progreso y bienestar que no permitieron profundizar realmente en los límites reales adscritos a la teoría del capital humano en sus usos y acepciones más optimistas.

Con el salto a la década de los 70, el panorama de progreso y bienestar social empezó a declinar. El paro y el desempleo emergieron y la curva ascendente que expresaba las buenas relaciones entre los términos empleo y educación igualmente inició su descenso. En este nuevo contexto, aunque el lema invertir en educación no se cuestionó, sí aparecieron suficientes datos que ponían de manifiesto la no correspondencia entre igualdad ante la educación e igualdad social. Baste citar al respecto, estudios que desde diferentes frentes teóricos acometían y se enfrentaban a este problema: este es el caso por ejemplo, de obras como las de Ch. Jencks (6), J. Karabel y A.H. Halsey (7), R. Boudon (8) y S. Bowles y H. Gintis (9).

Todo el desarrollo de la década de los 70 y la entrada a los ochenta no ha cambiado el panorama. Justamente, se ha ido confirmando con el paso del tiempo, que invertir en educación es rentable y que debe hacerse pero sin por ello constituir a aquélla en el eje central del cambio económico, ni mucho menos del cambio social. Con el aval, de los datos y de la experiencia, se ha vuelto a considerar (10) la educación básicamente como un bien fundamental para el desarrollo personal y colectivo; planteamiento que no elude el papel de la educación como factor favorecedor y no generador del desarrollo económico y de igualdad social, pero sin reducirlo exclusivamente a ello, ya que también la educación se constituye un factor importante para el desarrollo personal.

Hay que reconocer que el desencanto producido desde el optimismo educativo de los años pasados ha llevado inevitablemente a que se adopten a veces posturas bastante irracionales: bien haciendo incompatibles los términos educación como inversión y educación como consumo, bien unidimensionando la educación al sólo ámbito de lo individual y personal. Los propios datos y las experiencias, tanto personales como colectivas ponen de manifiesto lo inadecuadas e irracionales de estas posturas y fuerzan a tratar la educación como hecho multidimensional puesto que se trata de un bien básico y fundamental para el desarrollo de la persona y del orden social general.

2. Caracterización de la población española según educación, estructura ocupacional y empleo.

1) Rasgos generales

La evolución de la población activa española en su estructura ocupacional y en su relación con el nivel de instrucción se ha visto afectada también desde 1950 en adelante por los dos momentos singulares que han incidido en el comportamiento de dicha población en los países llamados industrializados: 1º época de desarrollo

económico (década 60). Se pone de manifiesto en este periodo el interés y la importancia asignada a la teoría del “capital humano”, y se considera por tanto, la educación como factor de inversión; 2º época de crisis económica (década 70) que cuestiona o al menos pone límites al optimismo depositado en la educación, al aparecer hechos tan reales como el paro, el desempleo y, el emergente desajuste entre estructura ocupacional y nivel de instrucción.

Ello conduce a sostener que el modelo comportamental de España hoy, respecto a los países industrializados de corte occidental, coincide básicamente en cuanto al proceso experimentado y a los elementos afectados, aunque les diferencie los momentos (aspecto temporal) del proceso; es decir, España ha operado su proceso de transformación con cierto desfase temporal respecto al grupo de países industriales más consolidados. Lógicamente esto no afecta al comportamiento general que se observa en España, que se le puede caracterizar —con palabras de Víctor Pérez Díaz— de la forma siguiente: “España es hoy, a la altura de los años 1980, un país capitalista avanzado, como podía serlo la Italia hace cinco años o la Francia de hace diez. Tiene una producción industrial importante, un sector de servicios y un sector agrario, en lo fundamental, modernos —y un sistema político, de democracia liberal, similar al de los otros países capitalistas desarrollados. Sus problemas económicos, políticos, sindicales y culturales son similares a los de estos países con especificaciones, sin embargo, que deben resaltarse” (10).

Para consolidar con algún detalle los términos, educación, estructura ocupacional y empleo en España, parece útil hacer un somero recorrido por las características generales de la población a través de los Censos 1950, 1960, 1970 y 1981, tramo temporal que comprende y refleja la evolución más significativa que en los últimos tiempos ha acaecido.

1º El año 1950, como dato de partida, ofrece una imagen de la realidad de España como un país predominantemente rural. Este fuerte carácter de ruralidad que la impregna se manifiesta en primer lugar por el peso tan fuerte que el sector agrario tiene al ocupar la mitad de la población activa.

POBLACION ACTIVA POR SECTORES. 1950

	VARONES	MUJERES	TOTAL
1. Agricultura, Silvicultura, Caza y Pesca	4.853.160	417.877	5.271.037
2. Explotación de minas y canteras	170.570	3.238	173.808
3. Industrias fabriles	1.488.202	415.814	1.904.016
4. Construcción	570.043	4.236	574.279
5. Electricidad, gas, agua y servicios sanitarios	54.724	1.788	56.512
6. Comercio	594.364	103.310	697.674
7. Transporte, almacenaje y comunicaciones	402.507	18.798	421.305

8. Servicios oficiales, públicos y personales	798.851	723.624	1.522.475
9. Actividades mal especificadas	151.806	20.145	171.951
TOTAL	9.853.227	1.708.830	10.793.057

Fuente: Censo de 1950. INE

Pero no sólo esto: también, como es lógico, los rasgos culturales de la sociedad española rezuman agrarismo. Coherente con esta perspectiva económico y ocupacional, el nivel de instrucción de la población es muy bajo, teniendo sólo el 0,8^o% estudios superiores.

POBLACION SEGUN ESTUDIOS TERMINADOS. 1950

	VARONES	MUJERES	TOTAL
Habitantes que no han terminado sus estudios	4.728.873	5.819.688	10.548.561
No consta	63.979	62.699	126.678
Habitantes que terminaron estudios primarios	8.073.649	8.391.035	16.464.684
Profesionales	225.322	71.893	297.215
Medios	227.277	146.937	374.214
Superiores	150.584	14.819	165.403
TOTAL	8.676.832	8.624.684	17.301.516

Fuente: Censo de 1950. INE

El mismo proceso de escolarización para 1950 ofrece un panorama bastante sombrío, debiéndose fundamentalmente subrayar el frágil peso que los niveles no primarios tienen en la escolarización total, como los desequilibrios existentes versus escolarización entre hombres y mujeres.

PERSONAS QUE REALIZAN ESTUDIOS

	VARONES	MUJERES	TOTAL
No consta	43.694	40.998	84.692
Primarios	2.011.908	1.853.888	3.865.796
Profesionales	51.950	22.786	74.736

Medios	197.637	104.307	301.944
Superiores	62.632	11.127	73.759
TOTAL	2.324.127	1.992.108	4.316.235

Fuente: Censo de 1950. INE

Los mismos desequilibrios observados anteriormente vuelven a aparecer considerando la ratio tasa de actividad según estructura por sexo.

TASAS DE ACTIVIDAD. 1950

	VARONES	MUJERES
De 10 a 14 años	15,61	3,77
De 15 a 19 años	79,99	19,60
De 20 a 24 años	92,78	21,29
De 25 a 34 años	97,91	16,29
De 35 a 44 años	98,62	11,97
De 45 a 54 años	98,88	13,66
De 55 a 64 años	92,04	13,67
De 65 y más	66,06	10,58
TOTAL	67,44	11,77

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de 1950. INE

La lectura del horizonte temporal 1950, no puede hacerse con los sólo datos de estructura demográfica y económica. Hay que recordar al menos, el contexto político y social del momento para que las cifras expresadas adquieran todo su alcance. Políticamente se vive bajo un régimen autoritario, conservador y reacio hacia la contaminación exterior. Económicamente se vive en situación autárquica y socialmente se privilegia una minoría frente a la gran mayoría de la población.

20 *A lo largo de la década de los 50*, más bien desde mediados, se inicia un proceso de cambio que afectará a la estructura social de España, bien que aún de modo modesto y precario. De todas formas, en el curso de esta década se inicia un cierto y progresivo debilitamiento de lo existente y emergen tendencias de aproximación al modelo europeo de los países en claro proceso de industrialización. Los datos que aporta el Censo de 1960 en este sentido se orientan.

Así la población activa agraria en relación al Censo de 1950 ha bajado ocho puntos porcentuales, la secundaria ha aumentado seis puntos y la terciaria se ha incrementado en dos puntos.

POBLACION ACTIVA POR SECTORES. 1960

	VARONES	MUJERES	TOTAL
1. Agricultura, Ganaderia, Silvicultura y Pesca	4.114.863	581.516	4.696.376
2. Explotación de Minas y Canteras	190.970	2.846	193.816
3. Industrias fabriles	1.844.323	534.846	2.379.169
4. Construcción	743.118	7.863	750.981
5. Electricidad, Gas y Agua	60.896	2.346	63.242
6. Transportes y Comunicaciones	496.031	27.541	523.572
7. Comercio	764.808	176.926	941.734
8. Servicios públicos y personales	967.186	757.403	1.724.589
9. No bien especificados	254.610	888.477	543.087
TOTAL	9.436.805	2.379.764	11.816.569

Fuente: Censo de 1960. INE

El nivel de instrucción de la población ha sufrido una ligera mejora, siendo más sensible en los estudios medios. El nivel de estudios superiores para este periodo sólo ha aumentado dos décimas porcentuales, pasando del 0,9 % en 1950 al 1,1 en 1960.

HABITANTES CON ESTUDIOS TERMINADOS. 1960

	VARONES	MUJERES	TOTAL
No consta	73.913	119.921	193.834
Primarios	9.196.894	9.434.865	18.631.759
Profesionales	69.988	20.671	90.659
MEDIOS			
Generales	278.978	148.080	427.058
Profesionales	76.533	105.706	182.239
Técnicos	110.248	28.580	138.828
Total	465.759	282.366	748.125
Superiores	199.248	18.671	217.918
TOTAL	10.005.801	9.876.494	19.882.295

Fuente: Censo de 1960. INE

El proceso de escolarización para 1960 todavía sigue manteniendo en lo fundamental los dos rasgos ya indicados para 1950: bajo peso del nivel superior y precaria representación de las mujeres respecto a los hombres en el conjunto de niveles del sistema educativo. A pesar de ello, se observa incrementos de los efectivos especialmente en las enseñanzas medias.

HABITANTES CON ESTUDIOS EN CURSO. 1960

	VARONES	MUJERES	TOTAL
No consta	41.442	91.419	138.861
Primarios	2.019.616	1.940.006	3.959.622
Profesionales	47.476	17.905	65.381
MEDIOS			
Generales	379.435	226.665	606.096
Profesionales	32.030	37.809	69.839
Técnicos	50.863	14.911	65.774
Total	462.328	279.381	741.709
SUPERIORES			
Técnicos	30.365	1.100	31.465
Universitarios	46.387	13.848	60.235
Total	76.752	14.948	91.700
TOTAL	2.653.614	2.343.659	4.997.273

Fuente: Censo de 1960. INE

En cuanto a la tasa de actividad, según el sexo, se mantiene todavía para 1960 la baja representación de la mujer respecto al hombre. Sin embargo y muestra de la incipiente actividad económica, es el crecimiento operado de 1950 a 1960 en la participación femenina del grupo de edad 15-29 años, pasando de 16,60 a 27,10.

TASAS DE ACTIVIDAD

	VARONES	MUJERES
De 14 años	10,58	4,51
De 15 a 19 años	74,03	27,10
De 20 a 24 años	90,45	28,23
De 25 a 29 años	96,28	18,07
De 30 a 34 años	97,38	15,07
De 35 a 39 años	97,71	14,47

De 40 a 44 años	97,74	15,85
De 45 a 49 años	96,90	16,94
De 50 a 54 años	96,41	17,19
De 55 a 59 años	95,22	16,41
De 60 a 64 años	87,97	15,37
De 64 a 69 años	66,48	12,52
De 70 a 74 años	53,75	9,71
De más de 75 años	42,90	8,23
TOTAL	64,24	13,49

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Censo de 1960. INE

Los cambios modestos y parcos que reflejan los datos del Censo del 60 respecto al Censo del 50, no ponen suficientemente de manifiesto las transformaciones que empiezan a producirse, simplemente porque no ha mediado aún el tiempo suficiente como para recoger y medir empíricamente una dinámica en marcha, tal como lo confirman hechos de distinta naturaleza pero producidos en la misma orientación, tales como la incorporación de los llamados tecnócratas al gobierno de la Nación, la apertura política hacia el exterior, el inicio de una actividad industrial junto al Plan de Estabilización económica de 1959.

3º *La década de los 60* —también en España— se caracteriza por un crecimiento económico importante que modificará muy sustancialmente el comportamiento de muchas variables que conforman la trama del sistema económico y social. Evidentemente, que un proceso de cambio incide sobre todos los niveles y todas las variables del sistema y de la estructura, pero es también verdad que el grado de afectación no ha sido por igual en todos los ámbitos, muy especialmente en el caso de España, donde —por ejemplo—, el sistema económico, político y cultural mantenían desajustes importantes.

Desde la perspectiva o problemática que nos ocupa —educación, estructura ocupacional y empleo— los años 60 acelerarán el crecimiento de estas variables, produciéndose una importante dinámica interna y externa a ellas.

Como es lógico, como indicamos en el epígrafe 1, esta situación bollante también despertó sobre la educación un optimismo jamás conocido acerca de su papel versus el desarrollo económico. Clima que tendió a favorecer un cierto ajuste entre el nivel de instrucción de la población y sus correspondencias en la ocupación y el empleo. Además de apoyar y forzar un proceso de escolarización más extensivo, intensivo y menos desequilibrado según niveles.

Los datos del Censo de 1970 nos confirman los rasgos indicados. La población activa agraria ha descendido al 25º% de la población activa total, que aún siendo cifra alta comparada con los países europeos mediterráneos, marca un avance considerable en relación a épocas anteriores. Siguiendo el modelo general de comportamiento propio de los países industrializados, el sector servicios también en España asume el mayor protagonismo.

POBLACION ACTIVA POR SECTORES. 1970

	VARONES	MUJERES	TOTAL
1. Agricultura, Silvicultura, Ganadería y Pesca	2.636.371	310.737	2.947.108
2. Minas y Canteras	121.729	1.840	123.569
3. Industrias Fabriles	2.342.254	679.355	3.021.609
4. Construcción	1.157.152	20.997	1.178.149
5. Electricidad, Gas, Agua y Servicios Sanitarios	82.854	5.209	88.063
6. Transportes y Comunicaciones	625.862	59.819	685.681
7. Comercio	1.327.888	461.221	1.789.109
8. Servicios públicos y personales No bien especificados	1.158.142	749.995	1.908.137
	97.683	25.811	123.674
TOTAL	9.550.115	2.314.984	11.865.099

Fuente: Censo de 1970. INE

El nivel de instrucción de la población sigue mejorando en líneas generales. Sin embargo, el porcentaje de población con estudios superiores sigue siendo bastante próximo al del Censo anterior (1960).

POBLACION QUE NO ESTA CURSANDO ESTUDIOS SEGUN LA CLASE DE
ENSEÑANZA MAS ELEVADA RECIBIDA. 1970

	VARONES	MUJERES	TOTAL
No realizó estudios	2.320.856	3.334.314	5.655.171
No consta	2.150	1.112	3.259
Primarios	8.938.972	9.561.368	18.500.336
Segundo Grado			
Primer ciclo	582.037	470.527	1.052.557
Segundo Grado			
Segundo ciclo	385.389	244.062	629.446
Tercer Grado			
Medios	242.508	216.495	458.988
Enseñanza Universitaria	285.677	51.313	336.977
TOTAL	12.757.589	13.879.191	26.636.734

Fuente: Censo de 1970. INE

Como es lógico, donde se va a evidenciar la profunda transformación que la variable educación sufre en la década de los sesenta, será en el comportamiento del proceso de escolarización: todos los niveles crecen y además la repartición de la población por niveles ofrece una estructura bastante diferencial respecto a años anteriores, sobre todo en el nivel superior, iniciándose ya claramente el “boom universitario” que se producirá realmente a lo largo de la década siguiente.

POBLACION QUE ESTA CURSANDO ESTUDIOS. 1970

	VARONES	MUJERES	TOTAL
Estudios no clasificados	779	729	508
Enseñanza Primaria	2.580.915	2.545.718	5.126.633
Enseñanza de Segundo Grado Primer ciclo	799.161	684.571	1.483.730
Enseñanza de Segundo Grado Segundo ciclo	269.631	188.603	458.237
Enseñanza de Tercer Grado No universitaria	86.220	44.134	130.358
Enseñanza de Tercer Grado Universitaria	147.471	55.958	203.428
TOTAL	3.884.177	3.519.713	7.403.894

Fuente: Censo de 1970. INE.

La tendencia al alza que se observó en la tasa de actividad femenina en 1960 para el grupo de edad 15-29 años, mejora y se consolida dicha posición a lo largo de esta década, evidenciándose de manera manifiesta y real la inserción de la mujer en el mercado de trabajo.

TASAS DE ACTIVIDAD. 1970

	VARONES	MUJERES	TOTAL
De 16 a 19 años	69,7	39,7	54,9
De 20 a 24 años	81,0	39,6	60,5
De 25 a 29 años	95,2	20,8	58,0
De 30 a 34 años	97,0	13,7	54,9
De 35 a 39 años	97,0	13,2	54,8
De 40 a 44 años	96,4	13,9	54,6
De 45 a 49 años	95,5	14,4	54,3

De 50 a 54 años	91,8	15,0	50,8
De 55 a 59 años	86,5	14,6	47,8
De 60 a 64 años	74,2	11,7	40,3
De 65 y más años	21,4	3,9	11,1
De 16 y más años	80,9	17,7	48,0

Fuente: Censo de 1970. INE.

4º *La década de los 70* también se le conoce por la crisis de los 70. El optimismo fundado en los niveles de bienestar conseguidos, comienza a derrumbarse ante la comprobación de que el panorama económico está oscureciéndose y el bienestar social se va deteriorando.

El paro y el subempleo van alcanzando ya cifras significativas, la estructura ocupacional se va desajustando y la educación necesariamente va asumiendo más autonomía, al no existir tanta correspondencia —como la hubo en los años anteriores—, entre mercado de trabajo y sistema educativo. Precisamente con estas palabras se inicia el Informe del Banco Exterior de España de 1978, titulado la Crisis de los 70: “La economía mundial no acaba de arrancar. No remonta el vuelo desde hace casi cinco años, a lo largo de lo que ya podemos llamar la CRISIS DE LOS SETENTA.

Primero fue la crisis de la energía; el golpe repentino de los precios del petróleo. Después fue la crisis del hambre, la monotonía, el paro con inflación y otras manifestaciones semejantes. Ahora es ya el panorama general y la impresión penosa de dejarse sentir agotado el impulso de los años sesenta” (11).

Al igual que el desarrollo económico en España acaece con cierto retraso, lo mismo sucede con la crisis. Esta, es real y palpable al inicio de los 70 en la mayoría de los países industrializados. Sin embargo, en nuestro país, será ya avanzada la década cuando afloren los síntomas típicos de la crisis.

Los datos del Censo de 1981 (12), por una parte nos ofrecen la consolidación de ciertas tendencias que venían ya produciéndose, y por otra parte nos muestran ciertas imágenes de la crisis de los años 70, que claramente se acentúa a partir de 1980.

La ratio población ocupada por rama de actividad permite comprobar claramente las tendencias que se venían arrastrando y consolidando ya desde hacía algunos años. Así, la población ocupada agraria desciende sensiblemente su participación en el total de la población ocupada pasando de tener un valor de 25⁰/o en el Censo del 70 al 15,74⁰/o en el 81. Continúa el predominio de la población ocupada en el sector servicios. Este modelo nos aproxima al de los países industrializados, aunque todavía las diferencias existen dados los valores de distribución que aún se mantienen, tal como indica el cuadro siguiente.

POBLACION OCUPADA POR RAMA DE ACTIVIDAD. 1981

	VARONES	MUJERES	TOTAL
Agricultura, Ganadería, Silvicultura y Pesca	1.447.187	232.126	1.679.312
Energía y Agua	154.543	10.202	164.745
Extracción y Transformación de Minerales no energéticos.			
Industria química	432.543	60.989	432.512
Industrias transformadoras de metales	875.601	91.049	966.650
Otras Industrias manufactureras	939.155	377.094	1.316.249
Construcción	872.124	18.933	891.057
Comercio, Restaurantes y Hostelerías	1.238.280	502.049	1.740.329
Transportes y Comunicaciones	626.992	74.766	701.759
Instituciones financieras, Seguros, Servicios prestados a las Empresas	373.166	95.199	468.365
Otros Servicios	969.702	929.334	1.899.037
Actividades no bien especificadas	246.995	100.309	347.305
TOTAL	9.592.796	3.142.378	10.668.310

Fuente: Avance de Resultados. Censo de Población, 1981. INE.

Igualmente sucede con el nivel de instrucción de la población y el comportamiento del proceso de escolarización. Se tiende a consolidar definitivamente la escolarización de la población en el nivel primario, se alarga el periodo de escolarización a mucha más población (enseñanzas medias), y se produce el fenómeno de la masificación de la universidad, siendo más importante la presencia de la mujer en la universidad. Los datos expuestos a continuación, se orientan en esa dirección. Por una parte, referentes a la población escolarizada.

POBLACION DE DIEZ AÑOS Y MAS QUE NO CURSA ESTUDIOS, SEGUN LOS ESTUDIOS REALIZADOS. 1981

	VARONES	MUJERES	TOTAL
No clasificable	49.202	55.052	104.254
Analfabetos	567.920	1.476.741	2.044.661
Sin Estudios	2.794.555	3.152.823	5.947.378

Primer Grado	5.288.581	5.657.733	10.946.314 - 10
Segundo Grado	1.564.425	1.572.379	3.136.804
Primer ciclo			
Segundo Grado	1.122.968	782.021	1.904.989
Segundo ciclo			
Escuelas Universitarias	429.097	509.329	938.426
Facultades Universitarias	541.979	241.811	783.789
TOTAL	12.358.777	13.448.532	25.807.309

Fuente: Avance de Resultados. Censo de Población 1981. INE.

Por otra parte, también se expresan en el mismo sentido los datos relativos a la población escolarizándose.

PERSONAS QUE REALIZAN ESTUDIOS. 1981

	VARONES	MUJERES	TOTAL
No clasificables	10.630	27.169	37.798
Educación Preescolar	482.330	519.962	1.002.292
Primer Grado	1.975.924	1.722.399	3.698.324
Segundo Grado	1.054.955	1.023.590	2.078.545
Primer ciclo			
Segundo Grado	817.394	795.889	1.613.283
Segundo ciclo			
Tercer Grado	94.450	109.718	204.168
Escuelas Universitarias			
Tercer Grado	285.426	211.890	497.316
Facultades			
TOTAL	4.721.109	4.410.617	9.131.726

Fuente: Avance de Resultados. Censo de Población 1981. INE.

En cuanto a la tasa de actividad, los datos censales de 1981 muestran una reducción de la actividad tanto para los jóvenes 16-24 años como para los de 60 años y más respecto a los datos del Censo del 70. Pensamos, que la reducción de la actividad en el caso de los jóvenes se debe al aumento de la edad legal para trabajar, la mayor permanencia en el sistema educativo y la creciente dificultad de encontrar un primer empleo. En el grupo de edad más avanzada, no cabe duda que la regularización de la edad de jubilación ha contribuido al descenso de la población ocupada en estos grupos.

TASAS DE ACTIVIDAD. 1981

	VARONES	MUJERES	TOTAL
De 16 a 19 años	52,9	37,2	45,2
De 20 a 24 años	69,7	49,2	59,6
De 25 a 29 años	94,5	37,3	66,2
De 30 a 34 años	97,0	25,8	61,5
De 35 a 39 años	96,8	20,1	58,4
De 40 a 44 años	95,4	18,1	56,3
De 45 a 49 años	93,2	18,0	55,1
De 50 a 54 años	89,0	17,9	52,6
De 55 a 59 años	81,3	16,3	47,5
De 60 a 64 años	58,6	11,9	33,0
De 65 y más años	6,5	2,0	3,8
De 16 y más años	72,8	22,1	46,6

Fuente: Avance de Resultados. Censo 1981. INE.

Las tasas de actividad femenina han aumentado en todos los grupos a excepción de los menores de 19 años y de los mayores de 65 años. Este incremento, presenta mayor significado en las edades comprendidas entre los 20 y los 35 años. Estas observaciones sobre las tasas de actividad femenina vienen a confirmar, el hecho sin precedentes en nuestra historia de la firme y decidida incorporación de la mujer al trabajo, y con comportamientos distintos a los ocurridos en décadas anteriores. El aumento de colegios y guarderías ha frenado la salida de la mujer de la vida activa en las etapas de crianza.

El aumento de las mujeres activas es lo que ha permitido mantener las tasas totales de actividad a niveles similares a 1970, cubriendo los huecos producidos por el descenso de las tasas de actividad masculina.

3. *¿Qué hacer y qué esperar de las relaciones entre educación, estructura ocupacional y empleo en situación de crisis?*

Los desajustes que se vienen operando entre los términos educación y empleo, son por ahora crecientes, y parece que sin soluciones inmediatas. Además, nuestro panorama nacional, bien agravado por cierto, no es una excepción, sino que es una unidad más en crisis de la comunidad internacional, también en crisis.

Por lo que afecta a España, veamos algunos datos, suficientemente expresivos, de la situación existente y que se viene arrastrando desde mediados de la década del 70. En primer lugar, observemos *la tasa de paro de la población activa española por niveles educativos* (13).

NIVEL DE ESTUDIOS	TASA DE PARO (POR 100)
Sin estudios	14
Estudios Primarios incompletos	12
Estudios Primarios completos (1)	11
Estudios Secundarios, Primer Ciclo (2)	16
Estudios Secundarios, Segundo Ciclo (3)	15
Estudios Tercer Grado, Primer Ciclo (4)	11
Estudios Tercer Grado, Segundo Ciclo (5)	12
Conjunto de la población activa	13,6
(1) Incluye la antigua enseñanza Primaria y la actual EGB hasta 5 ^o .	
(2) Incluye antiguo Bachillerato Elemental y actual EGB (cursos 6 ^o y 8 ^o) y primer grado de Formación Profesional.	
(3) Incluye antiguo Bachillerato Superior y actual BUP y segundo grado de Formación Profesional.	
(4) Incluye Peritajes-Ingeniería Técnica; Profesorado mercantil; Escuela de Magisterio y otras enseñanzas que exigen para cursarse la terminación de Bachillerato superior o titulación equivalente.	
(5) Incluye estudios en Facultades Universitarias, Escuelas Técnicas Superiores; Estudios Eclesiásticos; Estudios Militares y otros de igual nivel.	

Fuente: FIES 79 ("Encuesta sobre el Empleo" de la Fundación FIES, 1979).

Estas cifras ponen de manifiesto, por una parte el volumen considerable que el paro alcanza al final de la década de los 70. Por otro lado, los datos también indican, cómo el nivel de instrucción de la población, independientemente de que sea más o menos alto, no es ninguna garantía que permita sentirse inmune frente al paro. En este sentido se ve como la tasa de paro (12), tanto para la población con estudios primarios incompletos como para los titulados superiores.

En segundo lugar, veamos las cifras que sobre *tasa de paro el Censo de 1981* (*Avance de resultados*) ofrece por edad y sexo (por 100).

	VARONES	MUJERES	TOTAL
De 16 a 19 años	46,7	51,9	48,6
De 20 a 24 años	29,6	30,8	30,1
De 25 a 29 años	18,2	11,4	15,4
De 30 a 34 años	10,4	10,1	10,4
De 35 a 39 años	8,7	7,4	8,5
De 40 a 44 años	8,8	6,4	8,4
De 45 a 49 años	8,2	6,2	7,9
De 50 a 54 años	8,2	5,6	7,8
De 55 a 59 años	8,8	5,5	8,1

De 60 a 64 años	9,1	3,8	8,1
De 65 años y más	3,8	3,4	3,8
TOTAL	14,7	20,7	16,2

Fuente: Censo de Población 1981. Avance de Resultados. INE.

Con estos datos aparece que el porcentaje de parados sobre el total de activos para el 1 de Marzo de 1981 era el 16,2 por cien, fenómeno creciente en relación al Censo anterior 1970 y de dimensión crítica.

Otros datos a reseñar son: que la división de los parados en las dos subcategorías comunmente aceptadas “parados en busca del primer empleo” y “parados que han trabajado anteriormente” presenta en el Censo las proporciones del 38 por cien, y el 62 por cien respectivamente. La distribución por sexos del total de parados es: el 68 por cien son varones y el 32 por cien, mujeres.

En resumen, con estas tasas de paro y su distribución por edad es claro que todos los niveles educativos se sienten golpeados por este mal crítico y que las altas expectativas de movilidad social creadas en torno a la educación, aunque todavía sigan altas, van al menos cuestionándose ante los desajustes cada vez más profundos que aparecen entre el sistema educativo y el sistema productivo.

Precisamente en este contexto real y tan actual es adecuado el que nos planteemos si sigue teniendo sentido o no relacionar los términos educación, estructura ocupacional y empleo. Evidentemente que si. Postura que responde a la aceptación casi general, aunque existan diferencias, de que la educación —como institución concreta del sistema social que es— mantiene dependencias respecto a la sociedad global y de otras instituciones como la económica. Situación que no impide reconocerle su grado relativo de autonomía (14) y nivel de condicionamiento.

Por tanto, y desde este posicionamiento general, se sostiene y confirma la lógica interna y permanente que atraviesa estos dos términos (educación y empleo, versus sistema educativo y sistema productivo). Pero es más, sirve para no extralimitar por ningún lado el papel de la educación, tanto en tiempos de prosperidad como de crisis, dejando a salvo, la función o funciones que constantemente realiza la educación, independientemente de las intensidades con que se lleven a cabo, que como es lógico, tienen bastante que ver con los distintos tipos de coyunturas e incluso de estructuras existentes.

Esta forma de representarse el esquema funcional y existencial de la educación conduce —por la misma lógica— a clarificar algunas imágenes o supuestos en torno a las relaciones entre educación y empleo ya que su inadecuada comprensión distorsiona bastante sus buenas relaciones y sobre todo cuestiona la viabilidad de las mismas en situación de crisis económica.

Tres son las imágenes o supuestos que considero útil deslindar en estos momentos por la contribución que pueden hacer al sostenimiento adecuado de las relaciones entre educación y empleo:

1ª La inversión en educación no responde exclusivamente a factores económicos. Mark Blaug apoyado en datos y consideraciones elaboradas por la OCDE (Cf. *Trends in Educational Expenditure in OECD Countries, Analytical and Methodological Study*, OCDE, París 1978, pp. 46-7) dice: "no es posible encontrar una relación sistemática entre las tasas de crecimiento del gasto educativo y las de la renta nacional o renta per capita: el porcentaje de PNB que un país dedica al sistema educativo, por lo tanto, puede considerarse simplemente como una medida del esfuerzo "político" de ese país en favor de la enseñanza, siendo relativamente independiente tanto del nivel como de la tasa de crecimiento del PNB" (15). Esta constatación empírica y de hecho, se puede reforzar diciendo que la educación, como bien básico que es, debe ser tratada desde políticas diversas o factores varios como son los que integran y viabilizan el orden social.

2ª La consideración de la educación como bien básico obliga a buscar la rentabilidad social de la educación prioritariamente en los niveles educativos también más básicos (enseñanza primaria y medias).

El uso frecuente del término inversión, casi sólo en su acepción económica, así como el empleo del concepto mano de obra tanto en términos de análisis descriptivo como bajo forma de modelos de previsión y siempre referido a niveles de estudios medios y superiores, obliga en estos momentos a incidir más en el alcance del enunciado proposicional como forma de romper con ciertas ideas que todavía se tienen de la educación y que evidentemente responden a la época hegemónica de la teoría del capital humano, la década de los 60. También para este aspecto o consideración son ilustrativas las palabras de Mark Blaug: "Consideraciones puramente cualitativas acerca de las funciones socializantes de las escuelas, y el papel de los conocimientos de lectura, escritura y números, al proporcionar una base para la adquisición de conocimientos y competencias específicas, son más que suficientes para justificar la concesión de máxima prioridad a los niveles educativos inferiores. Actualmente, en España la asistencia a las escuelas elementales es obligatoria. Pero, a pesar del programa intensivo de los últimos años, España no proporciona todavía enseñanza primaria de calidad. Es más, el número de alumnos en las clases sigue siendo excesivamente elevado en muchas escuelas en zonas urbanas, y no digamos en rurales. Por lo tanto, en España continúa siendo relevante este tema de la concesión de la máxima prioridad a la enseñanza elemental" (16).

Incluso —Mark Blaug— refiriéndose en este caso a la enseñanza secundaria también en España, considera insuficiente su desarrollo: "De la misma manera, en la enseñanza secundaria, a pesar del rápido crecimiento de las escuelas secundarias estatales, próximo al crecimiento en cierto sentido más lento de las escuelas secundarias privadas, la proporción de los que en la actualidad completan el bachillerato es comparable a las cifras aplicables a Portugal y Turquía e inferior a las de Italia y Yugoslavia" (17).

3ª Frente a la idea de que la igualación ante la educación supone la igualación social hay que asignarle al nivel de instrucción un efecto modificador en la estructura de la distribución de la renta personal.

Por ello, tan infundado era el optimismo exagerado de las décadas pasadas en torno a las potencialidades de la educación versus modificación en la distribución de la renta como el pesimismo y/o fatalismo al respecto. Datos hay que confirman y avalan el sentido de este enunciado proposicional, variando la dimensión y la intensidad del efecto modificador en razón del espacio y tiempo.

Creemos que la acotación y limitación de estas tres imágenes o supuestos permiten claramente situar los términos de las relaciones entre educación y empleo, tarea siempre necesaria, pero que en estos tiempos de crisis y pesimismo resulta urgente.

¿Qué hacer y qué esperar —en esta situación de crisis de las relaciones educación y empleo?

1º Aún reconociendo el carácter general de la crisis presente —décadas 70 y 80—, hay que atribuirle a la economía el protagonismo que le corresponde, tanto en su origen como en la salida de la misma. Por ello, las medidas y orientaciones que no cesan de apuntarse como caminos presumiblemente idóneos para ir afrontando la crisis o a menos neutralizarla, son en su mayoría y fundamentalmente de carácter económico (política económica). Sirvan las siguientes palabras, que forman parte del resumen de las recomendaciones propuestas en el libro “Les jeunes sans emploi”, —de apoyo a la idea expresada: “el problema del paro de los jóvenes debería ser manifiestamente resituado en el contexto de la situación económica general. Las medidas propias a facilitar el paso de la escuela a la vida activa o a atenuar el paro estructural tienen su lugar, pero no intentarán sustituir a las políticas económicas que tiendan a reestablecer el pleno empleo” (18).

La dominancia, pues, de lo económico en el tema general que consideramos, permite adscribirle un peso central y evitar que se produzcan desplazamientos o polarizaciones sin sentido que impiden, en última instancia, un correcto planteamiento del problema.

2º El hecho de atribuir a la crisis actual una explicación principalmente económica no debe eximir de considerar, explicar y buscar vías de salida para aquellos problemas que se derivan y se ven afectados por la situación general (crisis económica), como es el caso de la educación, la estructura ocupacional y el empleo. Lógicamente, un adecuado tratamiento de ambos niveles, exige su articulación interna por las dependencias que mantienen.

3º El empleo/paro como realidad configurada y exponente de distintos órdenes o aspectos (económico, social, personal), se constituye en lugar central para la relación educación-empleo. La historia de las políticas de empleo y educativas en los 30 últimos años en España no hacen más que poner de manifiesto el sentido de esta orientación: por ello, la situación de pleno empleo ha producido un crecimiento importante en los sistemas educativos para cualquiera de sus niveles. En cambio, la aparición del paro, que afecta mucho más a la población joven en busca del primer empleo, inevitablemente cuestiona por la misma lógica, el para qué y el cómo de la educación.

4º El paro de la población joven que alcanza un volumen importante, no sólo en España (Cf. Tasas de paro por grupos de edad y sexo. Censo 1981) sino en los

países de la CEE (19), demanda también medidas de política educativa, además de las obligadas en política económica y política social (20).

5º ¿Qué medidas o recomendaciones de política educativa convendría desarrollar en la situación de crisis que vivimos?

Es útil recordar una vez más, que difícilmente cualquier medida o nueva estrategia que se adopte, producirá mecánica o linealmente efectos directos sobre el comportamiento del empleo y de la estructura ocupacional. Lo que si se favorecerá —por la nueva adecuación que pueda generarse— son condiciones positivas que dinamicen y reequilibren la relación educación-empleo.

Consideramos estrategias y recomendaciones adecuadas, entre otras más, las siguientes:

a) desarrollar la calidad del aprendizaje, mejorando los programas, métodos, medios y luchar contra las causas del fracaso escolar. Esta actuación cualifica la relación educación-empleo al favorecer el interés, tanto el de los sujetos en situación de aprendizaje, como el de las empresas.

b) unir enseñanza y educación. La enseñanza debe ofrecer una formación global y tener una finalidad profesional. Con las siguientes palabras se expresaba E. Fernández Arufe en el I Seminario Técnico Internacional de Prospectiva General Educativa: “facilitar los requisitos básicos comunes, si es posible, para abanicar los más amplios posibles de profesiones” (21).

c) orientar la enseñanza hacia las realidades de la vida. Esto será un factor considerable para la inserción profesional. Desde esta perspectiva dice el Informe “L’emploi des jeunes”: “Cada vez que un alumno descubre que la escuela está en rutura con las realidades de la vida, se refugia en la marginalización escolar” (22).

Igualmente esta orientación, deberá facilitar una preparación para el cambio antes que a situaciones teóricas o inmediatas.

d) La enseñanza y la formación deberán tener en cuenta, por una parte, la dinámica de generación de empleo de cada sector y subsector productivo, así como las condiciones generales de carácter económico y tecnológico.

e) Un objetivo central de la política educativa será que ningún joven abandone la escuela sin poseer una cualificación que le permita entrar en la vida profesional (Cf. L’emploi des jeunes, p. 12).

f) Fomentar la coordinación de las administraciones nacionales, regionales y locales, que intervienen en la formación, información y orientación de los jóvenes. Los servicios de orientación escolar, orientación profesional y oficinas de empleo deben cubrir un papel más vivo, más intensivo y adecuado de lo que condicionalmente vienen haciendo.

Concretamente en materia de empleo la desinformación existe, así como la canalización de las demandas y ofertas de empleo no circula o al menos no es lo suficientemente fluida. Mark Blaug al analizar este problema dice: “La base de datos para el funcionamiento de los mercados laborales en España es, por no decir otra cosa peor, deficiente . . . En España tiene que aprovecharse adecuadamente la red integradora de oficinas de empleo en todo el país, que en el resto de Europa constituye

la base del conjunto de datos sobre desempleo, puesto vacantes, y retribuciones, y mientras tanto España tendrá que arreglarselas con informes *ad hoc* destinados a presentar aspectos parciales de la situación de conjunto” (23).

En lo que afecta a las oficinas de empleo para la población universitaria, la situación últimamente está mejorando a través de los COIES, creados de común acuerdo entre la Universidad y el INEM. Bastantes universidades españolas lo han implantado ya, produciéndose efectos positivos para la canalización de la información y de las ofertas y demandas de trabajo para este sector poblacional. Como ejemplo, exponemos a continuación datos recogidos en el COIE de la Universidad de Murcia para el periodo Febrero-Diciembre 1983. El volumen de información que se canaliza, como muestran los datos, avalan la necesidad y mejora progresiva de estos servicios.

COIE. UNIVERSIDAD DE MURCIA

ALTAS (DEMANDA DE EMPLEO) DE TITULADOS DE GRADO MEDIO Y SUPERIOR PRODUCIDAS EN EL PERIODO FEBRERO-DICIEMBRE DE 1983

Arquitectura	1
Arquitectura Técnica	5
Bellas Artes	1
Biología	83
Ciencias Económicas y Empresariales	12
Ciencias de la Información	4
Ciencias Políticas y Sociología	2
Derecho	36
Enfermería	29
Estudios Empresariales	40
Farmacia	26
Filología	74
Filosofía	14
Física	2
Geografía e Historia	165
Geología	4
Ingeniero Agrónomo	1
Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos	3
Ingeniero Industrial	2
Ingeniero de Telecomunicaciones	1
Ingeniero Técnico Agrícola	11
Ingeniero Técnico Industrial	36
Ingeniero Técnico Naval	2
Ingeniero Técnico de Obras Públicas	4
Matemáticas	21

Medicina	207
Pedagogía	35
Profesorado de EGB	539
Psicología	103
Química	102
Turismo	1
Veterinaria	8

TOTAL 1.574

BAJAS PRODUCIDAS EN EL PERIODO FEBRERO–DICIEMBRE 1983POR
COLOCACION

Arquitectura Técnica	1
Bellas Artes	1
Biología	9
Ciencias Económicas y Empresariales	5
Ciencias Empresariales (Grado Medio)	10
Ciencias de la Información	2
Derecho	4
Enfermería	17
Farmacia	4
Filología	10
Filosofía	1
Geografía e Historia	10
Geología	1
Ingeniería Técnica Agrícola	1
Ingeniería Técnica Industrial	10
Ingeniería Técnica Naval	2
Medicina	57
Pedagogía	3
Profesorado de EGB	43
Psicología	12
Químicas	16
Matemáticas	4
Veterinaria	2

TOTAL 215

POR NO RENOVACION 303

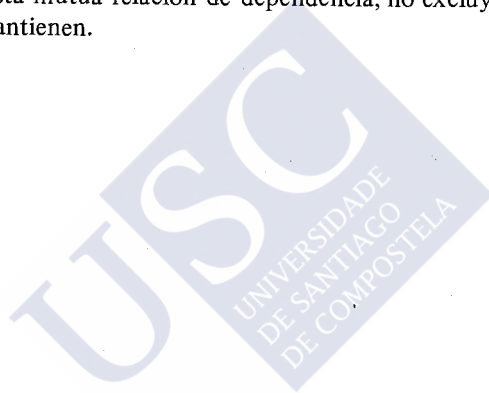
POR OTRAS CAUSAS

Traslado 3

Servicio Militar	14
Lectorado	3
TOTAL	20
TOTAL GLOBAL BAJAS	538

Titulados de Grado Medio y Superior que se mantienen en vigor 1.036

Finalmente indicar que este conjunto de medidas y recomendaciones pueden ir haciendo que la educación, como bien básico que es —de ahí su consideración como factor de inversión y de consumo—, puede proporcionar las condiciones fundamentales y necesarias para que el empleo, en cuanto que obedece principalmente a una dinámica económica, se pueda consumir o tener por todos y en las mejores condiciones personales. Esta mutua relación de dependencia, no excluye la relativa autonomía que ambos mantienen.



NOTAS

1. SCHULTZ, Th. W. (1961) "Investment and human capital" en *American Economic Review*, vol. 51, marzo.
2. DENISON, E.F. La mesure de la contribution de l'enseignement (et du facteur résiduel) à la croissance économique. En *Le facteur résiduel et le progrès économique*. OCDE, Paris, 1963, p. 23.
3. KARABEL, J. y HALSEY A.J. *Power and ideology in Education*. New York, Oxford University Press, 1977, p. 12.
- 4.- Cf. BLAU, P.M. y DUNCAM, O.D. *The American Occupational Structure*. Nueva York, Wiley and Sons, 1967. Esta obra responde a los planteamientos básicos del momento.
5. Los títulos correspondientes a estos dos Informes son:
 - a) Coleman J. *Equality of educational Opportunity*. Washington, Depart. of H.E. and W., 1966.
 - b) *Children and their primary schools*. Londres, McGibbon, 1967.
6. JENCKS, Ch. *Inequality. A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York, Harper Torchbooks, 1972.
7. KARABEL J. y HALSEY A.H. *Power and ideology in education*. New York, Oxford University Press, 1977.
8. BOUDON R. *L'inegalité des chances*. París, Colin, 1973.
9. BOWLES S. y GINTIS H. *La instrucción escolar en la América Capitalista*. Madrid, S. XXI, 1981.
10. PEREZ DIAZ, V. Universidad y empleo. *Papeles de Economía Española*, núm. 8, p. 297. Fundación para la investigación económica y social. Obra social de la Confederación Española de Cajas de Ahorros.
11. Banco Exterior de España, *La crisis de los 70*. Servicio de Estudios Económicos. Banco Exterior de España, Madrid, 1978, p. 15.
12. Los datos que presentamos pertenecen al Avance de Resultados. Censo de Población 1981. INE, Madrid, 1984.
13. PEREZ DIAZ, V. Universidad y empleo. *Papeles de Economía Española*, núm. 8, p. 303. Fundación para la investigación económica y social. Obra Social de la Confederación Española de Cajas de Ahorros.
14. Frente a posiciones de signo determinista o voluntarista ante la educación, el posicionamiento de P. Bourdieu que le adscribe una "autonomía relativa" va resultando lo más razonable y lo más sostenible desde las propias prácticas educativas. Cf. P. BOURDIEU. *La Reproducción*. Laia, Barcelona, 1977.
15. BLAUG, M. *Educación y empleo*. Instituto de Estudios Económicos, Madrid, 1981, p. 76.
16. BLAUG, M. *Educación y empleo*, op. cit. pp. 6-7.
17. BLAUG, M. *Ibidem*. p. 82. El análisis del profesor Blaug toma como referencia la obra de A. WRIGHT, *The Spanish Economy 1959-1976*, Mcmillan, Londres, 1977, p. 98.
18. WILLIAMS, S. *Les Jeunes sans emploi*. OCDE. París, 1981, p. 83.
19. Según el Informe "L'emploi des jeunes", elaborado por el Comité Económico y Social de las Comunidades Europeas, Brouxelles, 1983, p. 1.: "La Comunidad cuenta ahora con 12 millones de parados entre los que casi 5 millones son jóvenes. En el periodo de 5 años el número de jóvenes en paro ha crecido alrededor del 65 por ciento. Proporcionalmente al número de los activos correspondientes los jóvenes en paro son dos veces más numerosos que el conjunto de parados".
20. Desde hace algunos años se están llevando a cabo en ciertos países de la CEE, la experimentación de ciertas estrategias nuevas de política económica y social tendentes a paliar el paro en la población joven:
 - " - sistemas de jubilación anticipada acompañados a veces de disposiciones que buscan la sustitución de jubilados por jóvenes.

- gama de opciones mejor coordinadas y más coherentes ofrecidas a los jóvenes para facilitar el paso de la escuela a la vida activa.
- serie de medidas que intentan estimular la demanda de mano de obra por parte de las pequeñas empresas y de los sectores de actividad limitados pero en expansión, especialmente la creación de cooperativas de jóvenes y de empresas asociadas". En "Le chômage des jeunes". OCDE, Paris, 1980, p. 161.

21. FERNANDEZ-ARUFE, E. *Políticas de educación y Políticas de Empleo*. I Seminario Técnico Internacional de Prospectiva General y Educativa. Madrid, 1982, p. 13. roneo.
22. Comité Economique et Socil. *L'Emploi des jeunes*. Communautés Européennes. Brouxelles, 1983, p. 11.
23. BLAUG, M. *Educación y empleo*. op. cit. p. 209.



BIBLIOGRAFIA

- Banco Exterior de España. La crisis de los 70. Servicio de Estudios Económicos. Banco Exterior de España, Madrid, 1978.
- BLAU, P.M. y DUNCAN, O.D. (1967) *The American Occupational Structure*. New York, Wiley and Sons.
- BLAUG, M. (1981) *Educación y empleo*. Madrid, Instituto de Estudios Económicos.
- BOUDON, R. (1973) *L'inegalité des chances*. París, Colin.
- BOURDIEU, P. (1977) *La reproducción*. Barcelona, Laya.
- BOWLES, S. y GINTIS, Ah. (1981) *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, S.XXI.
- Censo 1950. INE
- Censo 1960. INE
- Censo 1970. INE
- Censo 1981. INE
- COLEMAN, J. (1966) *Equality of educational Opportunity*. Washington, Depart. of H.E. and W.
- Comité Economique et Social (1983) *L'emploi des jeunes*. Brouxelles, Communautés Européennes.
- DENISON, E.F. (1963) "La mesure de la contribution de l'enseignement (et du facteur résiduel) à la croissance économique. En *Le Facteur résiduel et le progrès économique*". París, OCDE.
- FERNANDEZ ARUFE, E. (1982) *Política de Educación y Política de Empleo*. Madrid, I Seminario Técnico Internacional de Prospectiva General y Educativa.
- JENKS Ch. Inequality (1977) *A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York, Oxford University Press.
- KARABEL, J. y HALSEY, A.J. (1977) *Power and ideology in education*. New York, Oxford University Press.
- OCDE. (1980) *Les chômage des jeunes*. París, OCDE.
- PEREZ DIAZ, V. "Universidad y empleo" *Papeles de Economía española*, núm. 8, Fundación para la investigación económica y social. Obra social de la Confederación Española de Cajas de Ahorro.
- Report Plowding (1967) *Children and their primary schools*. London, McGibbon.
- SCHULTZ, Th. W. (1961) "Investment and human capital" en *American Economic Review*, Vol. 51, marzo.
- WILLIAMS, S. (1981) *Les jeunes sans emploi*. París, OCDE.
- WRIGHT, A. (1977) *The Spanish Economy 1959-1976*. London, Mcmillan.

COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA DECIMA PONENCIA





EDUCACION Y FORMACION DE RECURSOS HUMANOS

VICTOR MONTERO ESPINOZA

Desde siempre, la educación ha jugado un papel muy importante en la configuración de sociedades humanas organizadas para su realización, desarrollo y progreso en todos los sentidos.

Articulada para establecer unas buenas relaciones de carácter primarias y familiares, la educación ha llegado a ser manipulada como factor de orden estructural para el desarrollo puramente económico del hacer societario de las comunidades.

En este sentido, la relación de la educación con la formación de recursos humanos viene adquiriendo significativo interés desde la postguerra (1945) y desde el mismo momento que comienza el desarrollo tecnológico que impulsa un crecimiento desmedido de los productos de consumo colectivo de las personas. El bienestar y la mejor calidad de vida que aventuraban todo tipo de productos y para todo tipo de gustos personales, "desculturizó" una finalidad concreta de esta relación "educación-formación de recursos humanos".

En función de buscar derroteros que nos posibiliten a los profesionales de la educación rescatar el sentido y valor exacto de la educación en esta relación, nuestra Comunicación, presentada en el ámbito de estudio de la Sección 3 del actual Congreso Nacional de Pedagogía, se interesa por presentar aquellos supuestos más significativos que puedan servir de enmarque teórico para iniciar el análisis concreto sobre metodologías y estrategias que reorienten en su justo medio a la educación en uno de sus principales objetivos contemporáneos: la formación de los recursos humanos que deben liberarse del consumismo alienante que muestra síntomas de deshumanización en las relaciones socio personales de la población civil.

También se establecen los alcances concretos de los supuestos teóricos con relación a las prácticas educativas que son, en última instancia, los ambientes concretos desde donde puede reorientarse todo proyecto educativo que quiera objetivar la calidad humana, por encima de la calidad de las cosas para la vida humana.

Una muy sucinta referencia a dos grandes concepciones que han fijado a la educación en un rol implicado en tales supuestos de estas visiones (incrementalismo y estructuralismo), nos sirve para aportar inquietudes y razones que pueden motivar a darle importancia a este enfoque diferente de ver la educación en la relación antes indicada.

Con el desarrollo breve, pero sentido, arribamos a una conclusión sobre lo escrito. En ella se quiere destacar una acción con destino concreto: las realidades socio-

políticas de las Autonomías del Estado. La atención a su pleno desarrollo cultural —en el amplio concepto del término— la relación “educación-formación de recursos humanos” puede asegurar prácticas educativas plurales, innovadoras, que centren la dinámica del progreso en el hombre concreto y que, por el, se llegue a mejorar un ambiente de relación de vida existencial, histórica y vivencial.



LA FORMACION OCUPACIONAL Y SUS MEDIOS DIDACTICOS DENTRO DE UN DISEÑO DE FORMACION MODULAR

JOSEFA MONLEON CARO

La formación Ocupacional es la modalidad de Formación Profesional impartida por el INEM (Instituto Nacional de Empleo).

Su íntima vinculación con el sistema determina fundamentalmente sus características propias, diferenciadas de la Formación Profesional del Ministerio de Educación:

- Los objetivos y contenidos de la Formación Ocupacional se derivan del análisis previo del trabajo.
- Se dirige a alumnos adultos, lo que conlleva una gran flexibilidad en horarios y lugares de impartición.
- La metodología de los cursos se basa en una recreación de la ocupación o puesto de trabajo por lo que es eminentemente práctica y activa.
- Su finalidad es la adecuación más idónea para un puesto de trabajo u ocupación específicos.

En la presente comunicación queremos presentar el proyecto actualmente en marcha, de articulación modular de esta Formación así como los Medios Didácticos impresos que le sirven de vehículo ya que una de las consecuencias que se derivan de las características antedichas es la no existencia en el mercado editorial de textos (y medios audiovisuales) adecuados a nuestros cursos creándose, por tanto, la necesidad de elaborarlos.

1.- *DISEÑO MODULAR DE LA FORMACION OCUPACIONAL*

Actualmente se está realizando una remodelación de la Formación ocupacional en base a una estructura modular.

Esto significa que, previo análisis de muy diversas ocupaciones en lo que se llama "Plan General de Estructuración de las Familias Profesionales", los objetivos y contenidos derivados de dicha investigación se estructurarán en módulos formativos que posibiliten una mayor flexibilidad y adecuación de nuestros cursos a las demandas formativas existentes en los diversos sectores de producción.

2.- *TIPOLOGIA DE LOS MEDIOS DIDACTICOS IMPRESOS DE FORMACION OCUPACIONAL*

Los textos que constituyen el soporte material de los contenidos de la Formación Ocupacional son de dos tipos:

- Guía Didáctica o medio para el docente.

— Cuaderno didáctico o medio para ser utilizado tanto por el docente como por el alumno.

El módulo formativo queda, por así decirlo, expresado en dos formas o modalidades.

La Guía Didáctica presenta aquellos aspectos pedagógicos y didácticos que deben ser tenidos en cuenta por el docente a la hora de realizar su labor formativa así como determinadas informaciones respecto del módulo que pueden ser de utilidad al orientador profesional, al diseñador de programas y cursos, a las empresas y a otros posibles demandantes de formación.

Desde el punto de vista pedagógico los contenidos del módulo se presentan en la guía sin desarrollar, simplemente enunciados.

El Cuaderno Didáctico es el que desarrolla propiamente los contenidos formativos del módulo. En él se desarrollan tanto los conocimientos teóricos como las prácticas que constituyen los dos pilares sobre los que se asienta la metodología de nuestra formación.

Con el Cuaderno Didáctico se pretende, fundamentalmente, la recogida de aquellos contenidos formativos que puedan serle útiles al alumno no tanto durante el propio curso, como al finalizar éste, y a lo largo del ejercicio de su profesión.

LA EVALUACION INTERNA Y EXTERNA DE LA FORMACION PROFESIONAL OCUPACIONAL

ALEJANDRO DE ALVARADO YNIESTA

La Formación Profesional Ocupacional como sistema pretende valorar su eficacia a través de dos procedimientos de evaluación: evaluación interna (consecución de los objetivos del aprendizaje) y evaluación externa (rentabilidad social de los cursos).

El sistema de evaluación interna

Esta evaluación recoge el doble sentido de la evaluación formativa y sumativa. Ya que por una parte, y en función del reducido n^o de alumnos pretende individualizar la enseñanza (EV. Formativa) y por otra parte debe dar una certificación profesional al alumno (Ev. Sumativa).

Por otra parte al, ser una enseñanza puramente ocupacional, considera la importancia de la práctica y la teoría, y las pondera adecuadamente en cada caso. La evaluación de las prácticas es objetivizada por cuatro factores complementarios: Funcionalidad (que el producto sirva para su finalidad, independiente de su calidad), Calidad (nivel de perfección), Autonomía (Capacidad de trabajo autónomo) y Tiempo. Todos estos aspectos juntos (teoría y factores de las prácticas) deben integrarse en una calificación global.

Dado el caracter individualizado de este tipo de cursos, también es tomado en consideración el concepto de evaluación subjetiva, ya que el estrecho contacto que mantiene el docente con los alumnos justifica que su opinión personal (subjetiva) sea tenida en cuenta. Así junto con una calificación objetiva de los alumnos basada en las pruebas objetivas de teoría y factores de puntuación de las prácticas, tendríamos otra basada en la opinión personal de su profesor. Con ambas series de calificaciones se establece una correlación (Spearman) y si su resultado es mayor de 0,8 se utilizará la subjetiva como final, si está entre 0,6 y 0,8 se hará la media de ambas y si es menor de 0,6 se utilizará la objetiva.

Actualmente se está realizando una reforma de este sistema de evaluación en la línea de introducir listas de cotejo u operaciones, bancos de items, tribunales con representantes empresariales, sindicales y de la Administración para la certificación profesional, así como un plan experimental de certificación profesional a nivel nacional.

Evaluación externa (Plan de valoración de resultados de la Formación Profesional Ocupacional impartida por el INEM).

La finalidad de este sistema de evaluación externa es intentar medir los efectos

de las acciones formativas del INEM y su repercusión sobre el empleo.

Los criterios objetivos para esta evaluación hacen referencia a tres grandes áreas:

1^º La utilización de los conocimientos adquiridos en el curso.

2^º La evolución laboral y el beneficiario de la Formación Ocupacional del INEM.

3^º La evolución de sus ingresos.

La información para la realización de esta evaluación se obtiene a partir de tres documentos:

a) Ficha del alumno, b) Carpeta del curso, c) Cuestionarios para ex-alumnos (aptos).

La ficha del alumno contiene aparte de los datos de identificación, otros relativos a sus características laborales, personales y sociales (responsabilidad familiar, categoría laboral, nivel de estudios, conocimientos de la especialidad, paro, empleo anterior, pertenencia a colectivos especiales, etc.)

La carpeta del curso recoge las características específicas de cada curso tales como identificación (provincia, año, especialidad...), objetivos del curso (colocación, mantenimiento del empleo...), lugar de impartición (centro fijo, unidad móvil...), forma de impartición (con docente INEM, experto contratado...), tipo de curso (iniciación, cualificación...) regimen de aplicación (directo, en concierto ...), fechas de inicio y clausura, número de horas.

El cuestionario para exalumnos se envía por correo a los alumnos aptos a los tres meses de la clausura del curso, enviándolo de nuevo un mes después a los que no hayan respondido la primera vez (recordatorio). Este cuestionario recoge datos tales como motivaciones para la realización del curso, situación laboral posterior al curso, utilización de los aprendizajes, aumento de ingresos, opiniones sobre el curso.

Todos los datos de los tres documentos van convenientemente codificados para su posterior tratamiento estadístico.

TALLERES PUBLICOS DE CAPACITACION PRODUCCION

M^a TERESA MARTIN GONZALEZ

El Programa de Talleres Públicos de Capacitación Producción es original del Instituto Nacional de Aprendizaje, de Costa Rica. Busca que las personas desarrollen sus potencialidades a través de la educación en un ambiente productivo y com-

petitivo. Se concibió en 1.981, se puso en marcha en 1.982 y desde 1.983 se ha acometido la evaluación de la experiencia piloto, uno de cuyos capítulos fundamentales es el análisis de su diseño curricular.

En esta última fase venimos participando, juntamente con los profesores Cárdenas Vidal y Gómez Mújica, de la Universidad Estatal a Distancia y la Universidad Nacional, respectivamente, de Costa Rica.

El programa surgió como respuesta a dos grandes problemas sociales: la existencia de sectores de población en situaciones de marginalidad económica, social o cultural, y la imposibilidad de que el sector productivo formal proporcione los empleos necesarios para que estas personas puedan salir de ese estado.

1. Elementos y características

Un TP. es un amplio espacio físico, dotado de maquinaria y equipo adecuados para desarrollar en él *procesos productivos completos*. Lograr esta finalidad motiva a los usuarios a adquirir conocimientos y mejorar destrezas y habilidades, según su propio *ritmo de aprendizaje, necesidades e intereses*. Propicia el desenvolvimiento de actividades económicas por cuenta propia e incluso la creación de pequeñas empresas de autogestión.

Se organizan según un peculiar *sistema de enseñanza-aprendizaje abierto*, en el cual son flexibles todas sus dimensiones (objetivos, contenidos, tiempo, condiciones de aprendizaje...). El TP. *proporciona al usuario el manejo de la maquinaria y equipo* para desarrollar los procesos productivos que a él le interesen y la orientación directa e individualizada del *educador Instructor*.

El desarrollo perfectivo del usuario se realiza al participar plenamente, asesorado por el educador, en un proceso de aprendizaje "natural", desde una perspectiva personal y utilizando críticamente un criterio que le permite autoevaluar los progresos logrados.

2. Funcionamiento de un TP, y proceso en la acción

1. Ingreso del usuario en el TP.
2. La secretaria abre expediente para registrar su proceso.
3. El Instructor entrevista al usuario y diagnostica sus conductas de entrada.
El usuario plantea su objetivo.
4. El usuario, asesorado por el Instructor, diseña el proyecto.
5. El usuario, orientado por el instructor, decide el material.
6. El usuario adquiere los materiales.
7. El usuario inicia el proyecto.
8. El Instructor orienta, supervisa y evalúa el trabajo.
9. El usuario completa el proyecto.
10. El usuario comercializa el producto.

3. El educador en un TP

Para un eficiente y eficaz funcionamiento de un TP. es indispensable que los profesionales que allí trabajan sean adecuadamente seleccionados y posean una formación que les permita llevar adelante sus funciones, de acuerdo con la filosofía que orienta los TP.

Dentro del objetivo general evaluador de esta experiencia piloto en la actualidad, nuestra investigación ha abordado el estudio de la función educativa del Instructor de un TP., examinando el trabajo que realiza, su perfil académico profesional y el diseño de contenidos curriculares globalizados para su formación. El educador de un TP. no puede limitar su responsabilidad a producir recursos humanos útiles para la economía, sino que debe responsabilizarse del perfeccionamiento de la persona y del mejoramiento del orden social, mediante la formación de un hombre eficiente, racional, crítico y ético.

PLURALISMO AXIOLOGICO Y OCUPACIONES: UN ANALISIS DISCRIMINANTE

ELVIRA REPETTO TALAVERA

La condición diferenciada de los educandos y la identificación de los múltiples factores educativos en diversas categorías, viene impuesta por la misma realidad pedagógica. En las investigaciones educativas actuales ocupan, por tanto, un lugar destacado los diseños de discriminación múltiple, tanto en su vertiente descriptiva como decisonal, ya que permiten describir la naturaleza de las diversas clases en que aparecen agrupados los elementos educativos y calcular las funciones de clasificación con el fin de asignar nuevos educandos a aquellos grupos con los que más se asemejan.

Una de las variables en las que los educandos difieren entre sí reside en el mundo del valor: el pluralismo axiológico de los alumnos es un reflejo del pluralismo de la sociedad actual. Después de una amplia fundamentación filosófica y psicológica del valor, formulo dos definiciones del mismo: desde el punto de vista constitutivo lo conceptualizo como "los objetivos hacia los que el hombre se dirige porque los estima como deseables"; desde el punto de vista operacional, el constructo valor consiste en "la valoración que un sujeto hace de la realidad expresada verbalmente".

Apoyada en las investigaciones existentes, asumo que las diversas ocupaciones presentan dimensiones deseables diferentes para cada sujeto y que esta estimabilidad del valor dinamiza al alumno para que elija la ocupación en la que pueda plasmar su propia axiología.

De esta suerte, planifico y realizo un diseño de *discriminación múltiple* que pretende obtener funciones de discriminación axiológica de diversos grupos ocupacionales, con el fin de aplicarlos a nuevos alumnos, e incorporar así el diagnóstico axiológico en la decisión académica y vocacional.

Selecciono diez orientaciones axiológicas como variables discriminantes y extraigo de la A.P.A. de un sistema escolar español un total de 1081 profesionales pertenecientes a doce grupos de ocupaciones. Identifico las tareas típicas de cada ocupación mediante un cuestionario y aplico el instrumento T.R.V. que me proporciona dos índices por área axiológica.

Al comprobar algunas de las funciones del modelo matemático de la *discriminación lineal*, advierto que existen diferencias significativas entre las medias axiológicas de los doce grupos, excepto en la intensidad intelectual. Sin embargo no se da la equi-varianza dentro de los grupos. No obstante, como según Lachenburch (1973) esta técnica tolera algunas violaciones de las asunciones entiendo que cabe aplicar primero un análisis discriminante lineal.

De este modo empleo el análisis *discriminante lineal descriptivo y decisional*. Con el análisis descriptivo pretendo la reducción de las variables a combinaciones ponderadas que tengan el pontencial máximo para distinguir entre los miembros de los grupos. Con el análisis discriminante decisional intento, partiendo de la evidencia científica de los grupos, asignar un sujeto nuevo, al grupo con el que tenga mayores semejanzas. La discriminación decisional, por tanto, es una etapa posterior a la descriptiva e implica resolver ecuaciones matemáticas denominadas funciones de clasificación para cada uno de los sujetos de la muestra, de tal modo que su asignación a los grupos se realice de acuerdo con los datos de las variables discriminantes.

A continuación hago uso del análisis *discriminación cuadrático* que no exige la normalidad de la muestra ni la homogeneidad de la covarianza de dentro de los grupos. Aplico el programa de Sebestyen incluido en la obra de Romeder (1973), que admite no sólo funciones hiperplanas sino funciones secundarias curvilineas irregulares.

De las veinte variables que poseemos tenemos serias sospechas de que todas sean necesarias. En efecto, una o más variables pueden ser discriminadores de poco poder, dado que si bien las medias de los grupos eran significativamente diferentes en todas las variables, dos o más de estas pueden compartir la misma información discriminante incluso aunque ellas sean individualmente buenos discriminadores. Cuando algunas de estas variables solapadas se emplean en el análisis, sus resultados son redundantes. Un medio de eliminar las variables innecesarias es usar el *procedimiento paso a paso* que es el que empleo, utilizando diversos criterios de selección, y las condiciones mínimas de tolerancia y de la "F to enter" y "to remove". Para conocer la *bondad de los clasificadores* hago uso del porcentaje de los autovalores, de los coeficientes de correlación canónica y del lambda de Wilks, aproximado mediante el X^2 o la prueba F. Por último calculo el porcentaje de bien clasificados que es una manera de validar el método de discriminación para el que se ha definido un proceso de clasificación.

Entre las conclusiones destaco las dificultades surgidas por la violación de las asunciones en el análisis discriminante lineal, con la falta de significatividad en sus funciones, y por el contrario, cómo con la discriminación cuadrática se logra contrastar el pluralismo axiológico en las doce ocupaciones estudiadas.

MAS ALLA DE LAS IDEOLOGIAS: LA EDUCACION AMBIENTAL, UNA POSIBILIDAD INNOVADORA.

MARIA NOVO VILLAVERDE

En una sociedad plural ideológicamente, en la que las diversas opciones políticas se encuentran las más de las veces enfrentadas, y en la que la definición o adscripción ideológica suele funcionar como anticipo de confrontaciones grupales, uno de los retos que tiene lanzados la pedagogía es desarrollar una educación sobre valores que no caiga en la ideologización de uno u otro signo y que, huyendo de todo encasillamiento, se mueva en el ámbito de los derechos humanos y de los intereses colectivos.

En nuestro tiempo, una inquietud que podríamos denominar "transideológica" recorre el planeta: en cualquier situación espacial, los hombres, sean de una u otra raza o condición social, están percibiendo la existencia de un grave problema ecológico desencadenado por el deterioro creciente de nuestros recursos y la degradación del planeta. Más allá de fronteras o naciones, la idea de que la Tierra es una inmensa (pero a la vez limitada) nave espacial en la que todos viajamos de cara a un destino común, con un bagaje de recursos igualmente limitado, insta a la solidaridad entre grupos y naciones y plantea la exigencia de que, por encima de nuestras diferencias ideológicas, asumamos la condición común de seres vivos cuya alternativa para la supervivencia es reconocer la importancia de una gestión correcta del medio ambiente y restaurar los graves desequilibrios ecológicos y socio-culturales con los que se ha visto alterado el funcionamiento del sistema "Tierra".

Así planteada, como una problemática transideológica que, de algún modo, está presente en casi todas las formas de pensamiento, la cuestión ambiental aparece como el posible centro de interés de programas educativos abiertos al pluralismo y preocupados por la realidad del hombre de hoy.

Ello justifica la existencia de un movimiento de Educación Ambiental que, a partir del año 1.968, viene experimentando un auge creciente en los países desarrollados, y que encuentra en algunos hitos históricos, como la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano (Estocolmo 1.972) y la Conferencia Intergubernamental (Tbilisi 1.977), el soporte necesario para irse convirtiendo en una importante fuerza innovadora dentro del panorama educativo.

Por otra parte, la existencia de un Programa Internacional de Educación Ambiental dirigido por la UNESCO desde 1.975, viene a confirmar la importancia de este movimiento.

En nuestro país, el interés por el tema ha encontrado un notable eco entre los colectivos de Licenciados en Ciencias Biológicas, Geológicas, y, dentro del campo de las Ciencias Humanas, en un pequeño grupo de expertos en Geografía. Entendemos que este es un buen momento para que, al igual que ha sucedido en Europa, y EE.UUU. hace tiempo, el interés por el medio ambiente se incremente entre la generalidad de los docentes, sean cuales fueren las disciplinas que impartan, de modo que la Educación Ambiental —movimiento esencialmente interdisciplinar— pueda ir abriéndose paso y se convierta en una realidad que, por encima de las ideologías, se haga presente en las aulas.



MODELO DE UN PROYECTO DE ORIENTACION EDUCATIVA PARA LA PARTICIPACION

JESUS-ANTONIO SAEZ CRESPO

MARIA ANGELES GANGOSO BURON

JOSE CRESPO VASCO

Uno de los principios que inspiran la Constitución Española, en la que debe basarse el sistema educativo, es el de la participación de todos los elementos que lo integran.

La democratización del sistema educativo exige, por lo tanto, la participación activa de los padres de alumnos y sus asociaciones, el profesorado, el personal de la administración y el alumnado.

Esta participación que hoy constituye un principio jurídico constitucional, que ha de informar el proceso dinámico de una sociedad pluralista, fomenta la práctica del espíritu democrático, garantiza el pluralismo ideológico, conduce a una mejora en los resultados educativos, motiva a profesores, padres y estudiantes, y permite el desarrollo de un proyecto educativo a desde los propios implicados en la educación.

Con el proyecto que presentamos pretendemos ofrecer un modelo de trabajo dentro del campo de la Orientación Educativa a la Comunidad Escolar, que sirva de cauce para motivar la participación e integración de sus miembros, para el desarrollo educativo de los mismos, y favorecer el proceso de concienciación que familia, comunidad y escuela necesitan para lograr la democratización del sistema educativo y la consolidación de una convivencia en pluralismo, democracia y libertad.

Los principales puntos en que se basa el presente modelo son:

I. Presentación

1.1. Propósito

1.2. Justificación de la necesidad:

- Análisis de las dificultades
- Actitudes válidas para la participación
- la necesidad de participación en la educación

II. Principios, tareas y características

III. Objetivos

IV. Contenidos

V. Actividades a desarrollar

5.1. Período de estructuración

5.2. Período de dinamización

- 5.3. Período de información y sensibilización social
- 5.4. Petición formal de apoyo
- 5.5. Período de formación
- 5.6. Período de valoración
- 5.7. Memoria anual de actividades.

VI. *Alcance*

- 6.1. Educativo
- 6.2. Personal
- 6.3. Institucional
- 6.4. Geográfico-sectorial

VII. *Elementos personales:*

- 7.1. A nivel nacional
- 7.2. A nivel autonómico
- 7.3. A nivel provincial
- 7.4. Coordinación con otros equipos

VIII. *Elementos materiales*

IX. *Elementos formales:*

- 9.1. Metodología
- 9.2. Técnicas de orientación
 - Orientación individualizada
 - Orientación en grupo

IMPLICACIONES EDUCATIVAS DEL LIDERAZGO

JUAN RUBIO MORENO

La comunicación presente informa de los resultados de una investigación empírica sobre la relación entre "Liderazgo y Educación", y pretende conseguir un triple objetivo: analizar la variedad o pluralismo educativo, explicar la influencia de ciertas variables que solo se han estudiado de una forma marginal en anteriores investigaciones, y ayudar a que la "enseñanza en grupo" sea una realidad exitosa y por tanto gratificante para los que la utilizan.

Para todo esto se ha seleccionado un modelo teórico sobre el liderazgo, llamado Modelo de la Contingencia de Fiedler, que postula tres hipótesis fundamentales:

- 1.- Los líderes autocráticos o motivados por la tarea del grupo son más eficaces que los líderes democráticos en aquellos grupos que presentan unas condiciones muy favorables o muy desfavorables para que el líder pueda ejercer su influencia.
- 2.- Los líderes democráticos o motivados por las relaciones interpersonales con los miembros del grupo, son más eficaces que los líderes autocráticos en aquellos grupos que presentan unas condiciones intermedias de favorabilidad para que el líder pueda ejercer su influencia.
- 3.- La eficacia de un líder no depende de su estilo de liderazgo ni de las condiciones de favorabilidad del grupo que tiene que dirigir, sino de la contingencia adecuada entre ambos factores.

Se describe el método experimental seguido para realizar esta investigación empírica: la muestra está compuesta por 240 sujetos, profesores y alumnos de la 2ª etapa de E.G.B., pertenecientes a 5 Centros educativos de Granada. Esta muestra es dividida en 40 grupos de 6 miembros cada uno. Estos grupos tienen que realizar cada uno 6 tareas: 3 estructuradas y otras 3 que son de creatividad.

En el diseño utilizado se distinguen dos variables independientes:

- el estilo de liderazgo, que tiene dos niveles: autocrático y democrático.
- las condiciones de favorabilidad del grupo, con ocho niveles, resultantes de la combinación de 3 variables situacionales (relación líder-miembros, estructuración de la tarea y posición de poder del líder) con 2 variedades cada una.

La variable dependiente que se tiene en cuenta es el rendimiento académico del conjunto del grupo, en cada una de las tareas.

Los datos obtenidos son analizados mediante dos técnicas estadísticas: Coeficiente de correlación de Pearson y Análisis de Varianza de un diseño factorial 8×2 .

Los resultados nos permiten sacar las siguientes conclusiones:

- 1.- Los profesores y los líderes de un aula con estilo democrático son más eficaces en los grupos que presentan condiciones “muy o medianamente” favorables para ejercer su influencia. Los profesores y los líderes autocráticos son más eficaces en las situaciones desfavorables.
- 2.- En conjunto, son más eficaces los líderes y profesores democráticos que los autocráticos.
- 3.- Las condiciones de favorabilidad para el líder aumentan los resultados académicos del grupo. Luego se propone optimizar dichas condiciones.
- 4.- Se propone una nueva reclasificación de los niveles de favorabilidad del Fiedeler, dado que la interacción entre las dos variables independientes no es significativa y los coeficientes de Pearson son diferentes de los de Fiedeler.
- 5.- Se proponen dos principios que se consideran la base de una política de organización de la administración educativa:
 - es preciso buscar la adecuación perfecta entre el estilo de dirección de un profesor o de un líder y las condiciones concretas del grupo, o viceversa.
 - La conducta o forma de actuar de un profesor o un líder no debe ser siempre la misma, sino que debe cambiar en función de las características actuales de su grupo.

AGRESIVIDAD INFANTIL Y AUTORITARISMO FAMILIAR

MIGUEL ANGEL SANTOS GUERRA

1. *La agresividad y sus causas*

La agresividad es un impulso tan natural y poderoso como el sexo. Procede de una tendencia irrefrenable a crecer ya a dominar la vida. Si se obstaculiza totalmente, aparece la rabia, el odio y la angustia.

La agresividad es una fuerza que puede destruir y construir, dentro de uno mismo o en el medio y personas circundantes.

Las causas que generan esta violencia son complejas y multiformes: biológicas, sociológicas, psicológicas... Las manifestaciones son también plurales en formas y en intensidad...

2. *El autoritarismo familiar*

La autoridad puede convertirs fácilmente en autoritarismo. Sobre todo en el marco familiar en el que el poder se apoya en el afecto.

El abuso de la autoridad familiar se encarna en chantajes afectivos, inductación, constricción al silencio, sobreprotección del hijo....

La autoridad en este caso, se rompe en su misma esencia, claramente indicada en la raíz etimológica del término: "augere" = hacer crecer...

3. *Exploración experimental*

3.1. *El problema*

Se pretende estudiar la posible relación causal entre el autoritarismo familiar y la agresividad infantil en el Centro escolar.

Las patentes muestras de agresividad de los niños pueden tener, en su génesis, la constricción y la frustración de un régimen familiar autoritario.

La agresividad, que no puede aflorar en un medio represivo, se manifiesta en la persona de los compañeros más débiles.

Nuestra hipótesis experimental afirma, pues, esta relación entre las variables apuntadas.

3.2. *La muestra*

Se ha seleccionado una muestra de 67 alumnos de Preescolar y Ciclos Inicial y Medio de E.G.B. El muestreo se efectúa por estratos siendo elegidos los sujetos en razón de sus relevantes manifestaciones agresivas.

Cada profesor de un curso rellena una Escala de Estimación (construida al efecto) con 16 ítems sobre comportamientos agresivos. Este grupo de 67 alumnos forma el GRUPO EXPERIMENTAL.

Se eligen al azar otros 67 sujetos (de curso y sexo igual al de los sujetos del grupo experimental) para formar el GRUPO DE CONTROL.

3.3. *Instrumentos*

a. Se utiliza una Escala de Estimación para medir los comportamientos agresivos de los niños.

b. Se construye un Cuestionario de 30 items con el fin de medir el grado de autoritarismo familiar.

3.4. *Procedimiento*

Los profesores rellenan las Escalas para medir agresividad. Se entregan cinco Escalas a cada profesor con la indicación de que solamente debería entregar las correspondientes a los sujetos más agresivos.

El cuestionario es rellenado por el padre y la madre (un ejemplar cada ccónyuge).

3.5. *Variables*

Se pretende conseguir validez para conocer la influencia de la variable independiente (autoritarismo familiar) sobre la variable dependiente (agresividad infantil).

3.6. *Diseño*

Se ha utilizado un diseño intersujetos con un grupo experimental y un grupo de control.

3.7. *Resultados*

Se comprueba que existe relación entre las variables ya que resulta significativa la diferencia de medias obtenida en las puntuaciones de autoritarismo familiar en los grupos experimental y de control.

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y FUNCION SELECTIVA DEL SISTEMA ESCOLAR

JAIME SARRAMONA LOPEZ

1.- *¿Qué significa hablar de igualdad de oportunidades en la educación?*

Como señalan Schaffer y Lamb (1981:2), entre otros muchos, la "igualdad" es un constructo ideológico referido a la distribución de los recursos sociales, que tiene que ver directamente con determinadas concepciones políticas acerca de la vida y la organización social. La concreción de la idea sería: mismos derechos y deberes de todos los ciudadanos ante la ley.

Referida al ámbito educativo, la "igualdad de oportunidades" aparece como un concepto paralelo al de "democratización". Suele interpretarse en un doble sentido:

a) Posibilidad de que todo sujeto, con independencia de su origen social, puede llegar a las más altas cotas del sistema educativo formal, compatibilizando sus intereses y deseos.

b) Que el sistema educativo desarrolle al máximo las capacidades de cada sujeto educando.

En España, la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, señala en su título preliminar 2:

"Todos, asimismo, tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de este derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno".

Estos planteamientos, que siguen moviéndose en el terreno de las ideas, se enfrentan con dificultades de muy diversa índole en el momento de llevarlos a la práctica (Downey y Kelly, 1979). Para dar una idea de la complejidad del problema podríamos empezar transcribiendo una de las ideas que se vertieron en el Seminario de París que sobre planificación organizó la Unesco en 1981:

"Según algunos, la idea de igualdad cara a la educación es un concepto importado de los países desarrollados, con la intención de imponerlo a los países en vías de desarrollo, sin que tenga importancia real. . . La igualdad en la educación es un lujo para los países subdesarrollados, porque estos países desean un crecimiento rápido y la reducción de desigualdades implica un coste elevado". (p. 16).

Haciendo un poco de historia, se constata que la petición de una escolaridad obligatoria para todos los niños se remonta tan sólo hasta el siglo pasado, y se apoyó tanto en la creencia de que una persona sin instrucción no podía llegar a ser un buen ciudadano, puesto que carecía de capacidad para leer las leyes, como en la necesidad de la instrucción para materializar la revolución industrial. Pero no fue hasta mediados de los años sesenta de nuestro siglo, masificados ya los niveles medio y superior en los países industrializados, cuando aparece el concepto de "igualdad de oportunidades" y se revisa la concepción liberal vigente hasta entonces de acceso al sistema educativo. Un hito importante en esta revisión lo constituyó el "Informe Coleman", presentado en 1966 al Bureau d'Education de las Naciones Unidas, donde se apuntaban cuestiones como la siguiente:

"... la igualdad de oportunidades delante de la educación implica no sólo escuelas iguales, sino también escuelas de igual eficacia, donde su influencia supere las diferencias iniciales de los niños provenientes de grupos sociales diferentes".

El mayo francés de 1968 fue otro hito a tener en cuenta en el camino de la revisión emprendida. De este modo, el centro de interés de una educación democratizada se desplaza de la apertura indiscriminada del sistema hacia una igualdad compensatoria de desigualdades fruto del origen social. Al mismo tiempo, desde los movimientos de izquierda surgen fuertes críticas hacia la escuela y el sistema educativo formal, acusándoles de ser meros reproductores de las desigualdades sociales sino de fomentarlas aún más, al ejercer funciones selectivas entre los alumnos, con el resultado de cortar el paso hacia los niveles más altos del sistema educativo a la inmensa mayoría de los provenientes de las clases bajas. Para los sectores conservadores, en cambio, las acusaciones hacia la escuela se centraron en su bajo rendimiento y en pretender una igualdad que no es posible ni deseable, porque la naturaleza ha hecho a los alumnos desiguales.

Dejando ahora de lado las justificaciones por las cuales se exigirían cambios profundos en la organización social y en la estructura económica de los países capitalistas occidentales, así como otros cambios que precisaría la política de los países comunistas, la crítica y revisión del concepto liberal de la igualdad de oportunidades ha hecho surgir una nueva concepción del término. No se pide tanto escuelas teóricamente iguales para todos, cuanto escuelas igualmente eficaces para todos, lo que además lleva al establecimiento de acciones complementarias para quienes llegan a la escuela con déficits producidos por el origen social (Husen, 1979).

Pero adviértase de nuevo que tampoco esta última concepción puede esgrimirse como un acuerdo universal sobre el tema. La integración de todos los niños en un mismo contexto escolar constituye una amenaza para la identidad de ciertos grupos minoritarios, puesto que la lucha por la igualdad puede ser interpretada como "una lucha entre diferentes grupos deseosos de ejercer su control sobre la naturaleza de la enseñanza dada" (Eide, 1981:117). Más adelante concretaremos la cuestión

en diferentes extremos. Ahora veamos las principales fuentes de diferenciación al margen del propio sistema escolar.

2.- Causas de diferencias personales ajenas al sistema escolar

Las desigualdades ante la educación formal aparecen materializadas a través de las calificaciones escolares y los títulos académicos, puesto que es así como el sistema educativo juzga y sanciona los resultados escolares.

Este uso de los resultados escolares como criterio de valoración de la igualdad de oportunidades no está exento de problematización; supone la aceptación implícita de que la escuela valora objetivamente las aptitudes, esfuerzos y conocimientos de los alumnos, lo cual está lejos de ser evidente. Así, una investigación realizada en España constató que “niveles análogos de conocimiento son evaluados de modo bien distinto en las diversas provincias, zonas, colegios y, posiblemente por los diversos profesores, dependiendo, entre otras cosas, del nivel absoluto que se alcanza en cada uno y del sexo” (Carabaña, 1979:38).

Por lo tanto, las notas escolares no son un buen criterio de medición de las desigualdades ante la educación, especialmente a medida que se asciende en los niveles del sistema escolar. Así se demuestra que no hay diferencias asociadas ni con los estudios de los padres, ni con su profesión, ni con el lugar de procedencia, cuando se analizan resultados en los niveles medio y superior (de Manuel y otros, 1976; Pelechano, 1977). La explicación parece bastante obvia: el retraso y fracaso escolar se produce bastante antes, de modo que sólo prosiguen estudios no obligatorios los más brillantes de las clases sociales bajas, además de disminuir la influencia del medio sociofamiliar cuando los conocimientos se especializan (Carabaña, 1979:43). De ahí que para nuestros propósitos serán representativos los años de escolaridad y los índices de participación de los diversos grupos sociales en los niveles no obligatorios del sistema escolar. Pero dada la incidencia que sobre el éxito y mantenimiento escolar tienen las aptitudes intelectuales, así como la constancia y nivel de aspiración de los sujetos, bueno será analizar cómo influyen las distintas fuentes de diferenciación sobre estas variables.

2.1.- El grupo social como fuente de diferencias

Clasificar a los sujetos en clases sociales no resulta hoy una tarea tan fácil como antaño, cuando Marx sentó sus teorías sociopolíticas. Hoy, por ejemplo, se habla de un “aburguesamiento” del obrero, en la medida que se aproxima a la clase media (Musgrave, 1972:74). Los puestos laborales tienen muy diversa valoración económica y tratándose de las mujeres, muchas de ellas trabajan en empleos de clase inferior a la que evidentemente pertenecen (Ibíd: 66). Por todo ello, tal vez es preferible hablar de “origen social”, como variable que engloba recursos económicos, culturales y profesionales, si bien en este trabajo en ocasiones se seguirá empleando el término “clase”, cuando así lo empleen autores citados.

Un primer aspecto a contemplar será la relación entre capacidad intelectual y origen social.

Según un trabajo de Mauri y Calvo (1981), a partir de la clase social podemos predecir en un 30⁰/o la estructura mental de un sujeto. Una investigación de Douglas (1964) con niños de 11 años obtuvo las siguientes medias de C.I. en relación con las clases sociales: media-alta 115; media-baja 106; obreros manuales cualificados 100; obreros manuales inferiores 96. En síntesis, se puede asegurar que las puntuaciones altas de C.I. se distribuyen en todas las clases sociales, pero las puntuaciones inferiores se acumulan en las clases bajas (Musgrave, 1972; de Miguel, 1979). Las explicaciones de este hecho no pueden hallarse exclusivamente en la herencia genética, puesto que aún en el caso de que un niño de origen social bajo nazca con alto potencial intelectual no llega a desarrollarlo en toda su plenitud. Renuncio adentrarme en la polémica entre el origen innato o adquirido de la inteligencia —como botón de muestra véase la obra de Eysenk y Kamin (1983)—, baste decir que la mayoría de los autores no sólo hablan de la influencia de la herencia y del medio sino de la interacción entre ambas variables.

El factor intelectual medido como C.I. no puede ser interpretado aisladamente. Husen (1981:69) dice que aún suponiendo que la inteligencia (determinada genéticamente) está repartida del mismo modo entre todos los grupos sociales, hay que tener en cuenta los factores residuales imputables al medio familiar. Entre estos factores figura la educación de los padres, la calidad de la expresión oral y a menudo el nivel de motivaciones. Los sujetos diferentes no sólo lo son por sus capacidades intelectuales, sino también por su aptitud para sacar provecho de las oportunidades ofrecidas.

Esta cuestión nos remite a un aspecto muy importante para el rendimiento académico: la motivación o, más concretamente, el nivel de aspiración. El niño de clase obrera posee una noción muy general de lo que es el futuro y tiene dificultades para proponerse objetivos a largo plazo, mientras el niño de clase media comprende la importancia de éstos (Musgrave, 1972:83). La explicación de esta situación puede residir en la forma habitual de criar a los hijos entre la clase obrera, caracterizada por una cierta indulgencia, que produce una falta de autodisciplina y preocupación por el futuro (Ibíd.:83). Este factor de responsabilidad y autodisciplina, por consiguiente, resulta más típico del modo cómo las clases medias crían a sus hijos, explicado por la mayor liberalidad y responsabilidad que caracteriza al trabajo ejercido por los padres (Kohn, 1977).

La presencia de un nivel de aspiración alto, que supere las deficiencias del medio, será, por tanto, mucho más decisiva para las clases sociales bajas que para las altas. Así lo comprobó Pelechano (1977) cuando encontró que en los niveles sociales bajos los factores motivacionales eran más importantes que los intelectuales para predecir los resultados escolares, mientras ambas variables se nivelaban en el grupo socioeconómico medio y el orden se invertía en las capas más altas.

Un aspecto habitualmente tratado cuando se plantea la relación entre origen social y educación es la incidencia del lenguaje. Mac Carthy inició estudios sobre este tema ya en 1930, pero los más difundidos han sido los de Bernstein en 1958 y años posteriores, quien estableció la hipótesis de que el estrato social inferior posee un

código verbal restringido o limitado, orientado a lo concreto, con escasos adjetivos y adverbios, sintaxis incorrecta, y que no resulta adecuado para exposiciones abstractas ni para el análisis. Estas investigaciones han sido replicadas en varias ocasiones, unas confirmando las teorías del autor inglés, otras con resultados negativos. Si resulta evidente que la diferencia entre los diversos niveles sociales es mayor cuando se aplican tests de cariz verbal, que cuando se emplean tests no verbales; la riqueza de vocabulario y la comprensión verbal parecen ser factores significativos al respecto (Musgrave, 1972:92).

A las diferencias comentadas cabe añadir las directamente derivadas de la penuria económica de los grupos sociales desfavorecidos. Los resultados son fuertes niveles de infrarepresentación de estos últimos en los grados superiores del sistema educativo. Algunos datos:

- Durante los años sesenta y setenta la proporción de hijos de trabajadores manuales que cursaban estudios superiores en Gran Bretaña se situaba alrededor del 1^o%. Asimismo permanecía muy baja la representación de grupos raciales minoritarios (Silver, 1980:129).

- Una investigación realizada en la Universidad de Wisconsin (USA), entre 1957 y 1964, se comprobó que el 7,5^o% de los varones graduados y el 2,7^o% de las mujeres pertenecían a la clase social baja, mientras tales porcentajes subían al 42,1^o% y 35^o%, respectivamente, para la clase alta (Sewel and Vimal, 1977:201).

- En Hungría, mientras uno de cada tres hijos de la élite dirigente realiza estudios sólo llegan a hacerlo uno de cada 33 hijos de agricultores (Kozakiewicz, 1980:196).

- En la URSS, en 1963-64, los trabajadores de "cuello blanco" abarcaban el 44,4^o% del total del alumnado universitario; los obreros y sus hijos sumaban 41,8^o%, y el 13,8^o% restante correspondía a los campesinos y sus hijos. Pero ya en 1969-70 los primeros sumaban el 52,6^o%, el 37,7^o% los segundos y el 9,7^o% los campesinos (Dobson, 1977:64).

Con todo, es forzoso reconocer los avances logrados en general en los últimos decenios para reducir las diferencias de oportunidades educativas entre los grupos sociales. Como un ejemplo de tal reducción está Francia, donde en 1962 un niño del grupo obrero tenía 49 menos de posibilidades de alcanzar estudios superiores que los niños de grupos favorecidos; en 1968 la proporción era de 23 veces, para descender a 11 en 1977 y llegar a 5 en 1981.

2.2.- La familia como fuente de diferencias

Aunque al tratar el origen social en realidad se habla de una mezcla de influencias familiares y socio-ambientales, ahora prestaremos atención a aspectos específicamente familiares, en los cuales se han visto causa de diferencias de personalidad y, por tanto, educativas.

Un aspecto como el trabajo de la madre no parece tener influencia significativa sobre la personalidad y la asistencia de los hijos a la escuela (Musgrave, 1972:55). Sin embargo, el tamaño de la familia y el orden que ocupan los hijos aparecen habi-

tualmente como elementos significativos de diferencias intelectuales y de personalidad. Según estudios británicos existe una relación inversa entre C.I. y tamaño de la familia, con independencia del nivel social (Ibíd.:50-51). Ahora bien, cuando entre nosotros se ha puesto en relación el tamaño de la familia con los resultados académicos, mientras autores han hallado coeficientes significativos (García Yagüe y Lázaro, 1971), otros apenas advierten relación (Carabaña, 1979). La explicación puede estar en la misma variabilidad con que la escuela juzga los conocimientos.

Sí parece existir unanimidad, en cambio, en la incidencia que tiene sobre el rendimiento escolar de los hijos la preocupación e interés demostrados por los padres (Vaizey, 1967; Escudero, 1979).

Si se toma como variable dependiente los años de estudio de los hijos, Carabaña ha encontrado una incidencia significativa de la educación y ocupación del padre, que explican, respectivamente, el 36^o/o y el 8^o/o de la varianza. Los datos encontrados por el citado autor indican mayor desigualdad en España que en otros países, como EEUU, explicada seguramente por la lentitud en extenderse entre nosotros los niveles no obligatorios del sistema educativo (Carabaña, 1983:71-81).

2.3- Diferencias respecto al sexo

Las desigualdades sexuales ante la educación son más graves en los países en vías de desarrollo que en los más avanzados, dada la cantidad de factores que concurren en aquéllos para crear y perpetuar las desventajas de la mujer: tabús religiosos, estructuras masculinas de dominación, factores demográficos, etc. Baste citar cómo en las escuelas coránicas se excluye a las mujeres al llegar a la pubertad. Las consecuencias inmediatas son un infrarrepresentación femenina en los niveles educativos y, como consecuencia, en los sectores laborales cualificados. El cuadro siguiente presenta las cifras anteriores y previsibles de participación de la mujer en el mundo laboral (Unesco, 1980). En porcentajes.

Area	1950	1975	2.000
Mundo	31,3	34,9	34,5
Reg. desarrolladas	36,7	39,7	40,7
Reg. no desarrolladas	28,2	32,7	32,4
Africa	32,8	32,3	31,7
Latinoamérica	18,0	21,5	27,4
Norteamérica	28,3	37,3	40,2
Este Asia	27,9	37,9	38,8
Sur Asia	30,1	30,6	29,5
Europa	32,9	36,0	38,0
Oceanía	25,9	32,6	34,5
URRS	51,8	50,1	46,9

Cifras diferenciadoras también se observarán en los niveles no obligatorios del

sistema educativo, aunque la tendencia general es a aumentar el índice de participación femenina. Los resultados pasados y las correspondientes proyecciones dan los porcentajes de mujeres por nivel educativo que se indican a continuación:

	1 ^{er} nivel					2 ^o nivel					3 ^o nivel				
	1960	1970	1980	1985	2000	1960	1970	1980	1985	2000	1960	1970	1980	1985	2000
Países desarrollados	49	49	49	49	49	48	49	49	49	49	35	41	44	45	45
Países en desarrollo	31	42	43	44	48	28	33	37	38	40	25	30	35	36	38
Total mundial	44	45	45	45	46	43	43	43	43	43	34	31	42	42	42

Aunque el principio de igualdad de los sexos ante la educación aparece consagrado en la mayoría de legislaciones, la realidad muestra que, incluso en el marco de las Comunidades Europeas,

“La educación, la formación y la orientación profesional de las niñas siguen marcadas por los prejuicios relativos a la repartición de roles entre hombre y mujer. Las chicas son menos numerosas que los muchachos ante los beneficios de una formación profesional cualificada; ellas señalan en general una preferencia por los ciclos de formación más cortos y siguen orientándose hacia las profesiones típicamente femeninas, menos remuneradas y más expuestas al riesgo del desempleo” (Communautés européennes, 1982: 12).

Si nos centramos en España hallaremos confirmación de estos supuestos. Aunque las estadísticas muestran una sobrerrepresentación de la mujer en el bachillerato y COU —54^o/o del alumnado en el curso 1981-82—, al llegar a la Universidad sólo significa el 44,4^o/o del total de alumnos de las Facultades y el 9,14^o/o de las Escuelas Técnicas Superiores, mientras suman el 45,64^o/o del alumnado de las Escuelas Universitarias (curso 1979-80)(1). El reparto de los sexos en estas últimas es sumamente ilustrativo:

Escuela	Varones	%	Mujeres	%	Total
Profes. EGB	30.504	33,4	60.824	66,6	91.328
Arq./Ing. Téc.	47.793	92,26	4.009	7,74	51.802
Empresariales	14.579	69,14	6.508	30,86	21.087
Enfermería	3.147	24,87	9.506	75,13	12.653
Otras	1.188	60,61	772	39,39	1.960
TOTAL	97.211	54,36	81.619	45,64	178.830

Tabla elaborada por el autor a partir de las cifras publicadas por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Con todo, se puede constatar una innegable tendencia hacia la igualdad de los sexos, manifestada en carreras como Medicina, si bien aún se mantienen altas diferencias en Económicas e Ingeniería, póngase por caso (Borja, 1981). A título ilustrativo se presenta la distribución de sexos en las Facultades de la Universidad de Barcelona, estimados en porcentajes (curso 1982-83)

	Cienc.	Letras	Derecho	Econ.	C.Inf.	Veter.	Medic.
Varones	60,7	37,9	64,1	79,5	56,6	52	55
Mujeres	39,3	62,1	35,9	20,5	43,4	48	45

Datos facilitados por el Servicio de Alumnos de la U.A.B.

Reiteramos que las diferencias sólo se explican por los prejuicios sociales, puesto que en el sistema educativo incluso se dan mayores porcentajes de fracaso entre los varones que entre las mujeres. Datos entresacados de las cifras oficiales del Ministerio de Educación confirman: (curso 1981-82)

- En EGB las niñas repiten curso en un 7,5^o/o del total, mientras los varones lo hacen en un 9,8^o/o.

- No llegan a obtener el Graduado Escolar el 31,2^o/o de las niñas, frente al 37,3^o/o de los varones.

- Repiten curso en bachillerato el 11^o/o de las muchachas, frente al 13^o/o de los muchachos.

- Suspendieron el COU el 26,09 de las muchachas, frente al 27,39^o/o de los muchachos (1979-80).

2.4.- Otras fuentes de diferencia

Una causa de desigualdad que merece especial consideración es el lugar de residencia, si bien se trata de una cuestión extremadamente compleja porque es el resultado de diversas desigualdades sociales: tipo de economía, nivel de renta, nivel y número de los servicios sociales, tradición cultural, etc. Como uno de los aspectos más representativos de este apartado tomaremos las diferencias entre el medio rural y el urbano. Si hacemos caso a Lobrot (1972:30),

“Numerosos estudios demuestran que existe una gran correlación entre el nivel intelectual de las poblaciones de nivel profesional igual, según el tipo de regiones donde se han implantado. En conjunto el nivel intelectual es tanto más elevado cuanto más industrial sea la región de implantación, y cuanto más desarrollada y urbanizada esté”.

Dada la significativa incidencia de la capacidad intelectual sobre los resultados académicos, las consecuencias de este hecho serán obvias. Y aún aumentarán las desigualdades si se comprueba que los centros escolares rurales no disponen de los mismos recursos y calidad docente que los urbanos, al mismo tiempo que los programas se basan preferentemente en la cultura urbana (ICE Universidad Autónoma de Barcelona, 1980).

Si en países como la URSS a mediados de los años setenta el 64,5^o/o de los alumnos rurales seguían estudios secundarios, frente al 86,6^o/o de los urbanos (Kozakiewick, 1980:195), es fácil adivinar qué ocurre en países con grandes desequilibrios socioeconómicos.

La no coincidencia de la lengua familiar con la exigida oficialmente por el sistema educativo constituye otra causa de diferenciación social y de discriminación. La unificación lingüística favorece la comunicación e integración social, pero amenaza la diversidad cultural, de modo que la imposición de una lengua única siempre va acompañada de la dominación cultural correspondiente (Ferge, 1981:25). Así ocurre que en la mayoría de las zonas donde la lengua propia no coincide con la oficial, el bilingüismo es en realidad una demanda para la supervivencia de la lengua y cultura minoritaria. En el estricto plano académico, puesto que la lengua no es sólo un medio de comunicación sino un código estructural para interpretar la realidad, la interferencia lingüística tiene repercusiones para el éxito escolar.

Aplicado el tema al caso español, adviértase que es muy reciente el respeto por todas las lenguas del Estado, y que aún es necesario un gran esfuerzo técnico y humano para normalizar el uso escolar de las lenguas propias de cada comunidad autónoma. Las estadísticas del Ministerio de Educación dan las siguientes cifras de profesorado especializado en lenguas españolas distintas del castellano (curso 1981-82):

Lenguas	<i>centros públicos</i>			<i>centros privados</i>		
	especial. legales (1)	ejercen espec. (2)	% 2/1	espec. leg. (3)	ejercen espec. (4)	% 3/4
catalán*	5.181	3.462	66,82	5.580	4.123	73,88
gallego	1.378	619	44,92	855	687	80,35
vasco	1.109	1.011	91,16	2.012	1.905	94,68

*Queda incluida la modalidad valenciana.

En relación con la población total de profesores, el número de capacitados en las citadas lenguas representa el 6,2^o/o del total. Todo ello sin entrar ahora a debatir el tratamiento que las lenguas no-castellanas tienen en el sistema escolar, donde muchas veces son tratadas como una disciplina académica y no como un medio de comunicación habitual.

Si el tema de la lengua materna tiene importancia en la educación primaria, tratándose de la educación media y superior cabría ir más allá. Actualmente el dominio de lenguas extranjeras aparece como requisito para el triunfo académico y laboral en multitud de especialidades; pues bien, las posibilidades de tal aprendizaje son bien diferentes según el nivel socioeconómico del estudiante, por cuanto exigen viajes y cursos extraescolares. Este hecho, no habitualmente tratado por los autores, incide, a veces decisivamente, sobre la igualdad de oportunidades.

Un tercer factor de resultados altamente significativos para la igualdad de oportunidades educativas es la existencia de un doble sistema escolar: el público y el

privado. Al margen de los argumentos de todo tipo que puedan esgrimirse para defender la existencia de centros escolares nacidos al amparo de la iniciativa privada, la realidad es que tales centros albergan mayoritariamente a las clases altas. En España, por ejemplo, se puede constatar que los centros privados se concentran en los medios urbanos y en las zonas más desarrolladas. Así, se observa que mientras en el total del Estado el número de alumnos de EGB del sector público representa el 63,5^o/o del total, en Cataluña sólo abarca el 50,77^o/o y en bachillerato la proporción es del 65,54^o/o frente al 54,28^o/o, respectivamente (curso 1981-82) (Sarramona, 1983). Pero en la propia Cataluña la escuela pública representa el 95,5^o/o de los centros del hábitat rural y sólo el 36,2^o/o del hábitat urbano (Alemany/Casares/Tomás, 1983:95). Con estos datos se advierte la interacción del factor tipo de escuela con otros condicionamientos sociales (Infestas/Herrero, 1979; Carabaña, 1979). La conclusión suele ser una ventaja a favor de los centros privados, proporcionada tanto por el tipo de alumnado que poseen como por su propia estructura de funcionamiento.

Respecto a lo primero, póngase por caso, el maestro sabe que muchos padres compensarán con su colaboración —directa o mediante intermediarios— las deficiencias que pudiera tener la escuela, mientras en el sector público tal compensación familiar resulta muy difícil de lograr (Alemany/Casares/Tomás, 1983:37). La estructura de funcionamiento de los centros privados está favorecida por algunos índices como la proporción de profesores especialistas en lenguas extranjeras y nacionales, personal administrativo, especialistas en áreas no obligatorias, etc. Si se comparan los ratios de profesores por unidad escolar, nos hallamos con un coeficiente de 1,16 en los centros privados frente al 1,01 en los públicos (curso 81-82). Analizada la organización interna de los centros, según una investigación recientemente efectuada en Cataluña, también se constata que, en conjunto la escuela privada posee un nivel superior de diseño y realización de su proyecto educativo (Darder, 1983).

En el conjunto de España el sector privado poseía en 1981 el 43^o/o de los puestos escolares de preescolar, el 34^o/o de EGB y el 38^o/o de bachillerato y COU, aunque existe una clara tendencia al aumento de participación del sector público. Aun con una proporción de alumnos/profesor más elevada —35,9 frente a 29,4— el porcentaje de repetidores del sector privado en la EGB fue inferior al público: un 4,5^o/o y un 11^o/o, respectivamente. El menor fracaso escolar se mantiene también en la enseñanza media, 8^o/o y 18^o/o, si bien en este nivel la proporción alumnos/profesor favorece al sector privado: 15,5 frente a 17,2. Cabe pensar que los centros privados aumentan deliberadamente las calificaciones como un recurso para mantener el alumnado, pero las investigaciones han demostrado claramente la incidencia del tipo de centro sobre aprendizajes medidos objetivamente, y como una elevación de las calificaciones por encima del rendimiento objetivo se produce también en centros rurales, donde prácticamente no existe el sector privado (Carabaña, 1979:39).

3.- Medidas compensatorias para la igualdad de oportunidades

3.1.- Función compensatoria de la escuela

Si, al decir de Durkheim (1975), la educación es el principal medio para reproducir las condiciones sociales, dada su función de “socialización” metódica de las nuevas generaciones, no extrañará que muchos consideren a la escuela como la causante directa de discriminación entre los sujetos y de reproducción de la estructura social. En este punto surge inmediatamente a la memoria la obra de Bourdieu y Passeron, precisamente titulada *La Reproduction* (1970), donde se insiste en la violencia simbólica que la acción pedagógica escolar ejerce sobre los alumnos por ocultarles las verdades objetivas, y cómo la escuela impone las arbitrariedades culturales que suponen la reproducción de una determinada concepción social:

“... el modo de inculcación dominante tiende a responder a los intereses de las clases dominantes, o sea, de los destinatarios legítimos, la productividad diferencial del trabajo pedagógico dominante según los grupos o clases sobre los que se ejerce, tiende a estar en función de la distancia entre el habitus primario inculcado por el trabajo pedagógico primario en los diferentes grupos o clases y el habitus inculcado por el trabajo pedagógico dominante” (p. 86).

Entre las respuestas que pueden citarse a estos planteamientos destaca la efectuada entre nosotros por García Carrasco (1983). Posturas como la de los autores franceses revelan siempre una sobrevaloración de la escuela en cuanto su papel social (Husen, 1981:73). Nadie dudará de la función mediadora que ejerce la escuela como institución educativa, puesto que no es un hecho abstracto y aislado en el tiempo y en el espacio, pero resulta discutible su función reproductora “no sólo de la calificación de la fuerza de trabajo y de la ideología de la clase dominante, sino también de las desigualdades inherentes a la situación de las clases, sectores y categorías de la estructura social” (Castilla, 1980:16), como le otorgan algunos.

Investigaciones empíricas señalan resultados más bien compensatorios de las diferencias sociales:

“El sistema escolar. . . se encarga de compensar parcial y oficialmente sus propias calificaciones según el nivel medio de los alumnos. Con ello, en vez de reproducir la jerarquía de la estratificación social la disimula en parte”. (Carabaña, 1979:69)

Como se ha indicado anteriormente, la incidencia de la clase social se observa claramente a través de las aptitudes de los sujetos, y sobre ellas ningún principio de igualdad de oportunidades ha exigido una inversión de las valoraciones escolares. En todo caso, la solución radical estaría en la supresión de las calificaciones escolares, puesto que:

“... una escuela basada en los resultados que ella misma define, se preocupa de entrada por definir a los alumnos que obtienen buenos resultados. . . es por esto que el sistema de notas y exámenes ha sido abandonado en ciertos sectores del sistema escolar de algunos países, ofreciendo así a quienes el sistema escolar tradicionalmente considera como menos dotados hacer una experiencia de escuela no discriminatoria” (Eide, 1981:111).

La pregunta que asalta ante esta alternativa es si no se trata de retrasar el problema para más allá del nivel escolar obligatorio, donde forzosamente se deberá sancionar el nivel de conocimientos y habilidades.

El problema, pues, nos remite de nuevo a las raíces mismas de las diferencias, que son sociofamiliares. Pero aún cabe añadir más. Una vez terminada la escuela, la movilidad social inter-clases es cuestión que no depende solamente de los títulos conseguidos. Estudios realizados en países como EEUU, Gran Bretaña y Suecia demuestran que la probabilidad es relativamente constante y sólo varía levemente con el tiempo. Se calcula en un 30⁰/o la influencia de la variable escolar sobre el estatus social en EEUU, mientras la relación entre nivel de instrucción e ingresos económicos es aún más baja (Boudon/Lagneau, 1980:202-203). Sin embargo, no ocurre lo mismo tratándose de países menos desarrollados, donde el nivel de instrucción tiene una clara relación con la renta, dado que la escolaridad no es un bien tan generalizado. Datos de Brasil indican que quienes terminaron el antiguo nivel primario (3 a 4 años) percibían unos ingresos medios mensuales superiores en un 99⁰/o, respecto a quienes tuvieron menos de un año de escolaridad; la diferencia llega al 625⁰/o para quienes tenían doce o más años de escolaridad (GDF/SEC/DEPLAN, 1981: 27).

Por otra parte, no se puede olvidar una cuestión ya apuntada más atrás. En los grupos importantes como agricultores y obreros industriales, que se han podido crear organizaciones importantes, la concepción de la igualdad de oportunidades educativas que pueden terminar en un trasvase social no es siempre deseada. Si la adquisición de un alto nivel de estudios supone la partida de los hijos de los agricultores, o de los obreros, privándoles de sus líderes naturales, no es vista como positiva en estos ámbitos. Por el contrario, algunos otorgan al sistema escolar más bien la función de preparar la aparición de nuevas fuerzas políticas, que reduzcan las desigualdades sociales atacando las injusticias económicas y de poder (Eide, 1981:112).

Centrados exclusivamente en la acción pedagógica escolar, se puede hablar de una orientación hacia la compensación de desigualdades, o de colaborar, con su misma inhibición, al mantenimiento de tales desigualdades. La primera opción supone lo que algunos han denominado “discriminación positiva”, sancionada oficialmente en la LODE española, cuando en su artículo 6.1g se considera como derecho del alumno el “recibir las ayudas precisas para compensar posibles carencias de tipo familiar, económico y sociocultural”.

Al decir de Martín Moreno (1983), el fundamento de la educación compensa-

toria actualizada debiera tener presente el complejo conjunto de variables ecológicas que envuelven a los sujetos. En otras palabras, se trata de incidir no sólo sobre la metodología escolar, sino también sobre la acción familiar y social que rodea al alumno, cuando éstas son deficitarias. Se han realizado programas concretos de compensación en EEUU (Martínez/Juan/Rosenwinge, 1983), en Alemania Occidental (Gómez/Radl, 1983), en Gran Bretaña (Downey/Kelly, 1979), etc. y también en España (de Miguel, 1979).

Los programas de educación compensatoria insisten en aspectos básicos del éxito escolar, como el lenguaje y la adaptación del curriculum a los intereses y necesidades de los sujetos.

La imposición de mentalidades propias de la clase media, así como los modelos culturales exclusivamente urbanos ahondan más las diferencias y se erigen en barreras insuperables para ciertas minorías, que nunca llegan a sentirse a gusto en la escuela (Bourdieu/Passeron, 1964:25). Así se justifica la revisión de los currícula. Sin embargo cabe hacer una advertencia: la cultura contemporánea tiene unas bases que han de ser dominadas por toda la comunidad, como una exigencia de los tiempos. Marginal ciertos avances y niveles en aras de la "adaptación" podría perpetuar las marginaciones más que resolver los problemas. Como señalan las conclusiones del ya citado Seminario sobre Planificación,

"una enseñanza especial 'ruralizada' se convertiría en un sistema escolar de segunda fila, con lo cual aún tendrían los alumnos menos posibilidad y competición con otros estudiantes urbanos. . . la solución más bien iría por enviar los mejores maestros a las escuelas de suburbio o rurales, como se ha hecho en Tanzania" (Ferge, 1981:33-34).

Insistimos de nuevo que la acción más importante es la prevención, por cuanto a los dos años ya pueden detectarse claramente ciertas fuentes de déficits. Así, pues, los programas de educación compensatoria tienen en el nivel preescolar el ámbito más fértil para actuar. Por contra, la no obligatoriedad de la escolaridad antes de los seis-siete años, ha sido advertida como una importante fuente de desigualdades; de ahí que la extensión del nivel preescolar sea considerado como acción social de primera magnitud (Ferrández/Sarramona, 1980:39-56). El tema puede ser objeto de debate público, sin duda, puesto que se mezclan en él razones sociales, económicas, pedagógicas y de todo tipo, sin olvidar el derecho de la familia a responsabilizarse de la educación durante los primeros años. Sin embargo, cuando existen déficits sociofamiliares importantes más necesaria resulta la acción escolar sistemática, realizada por profesionales bien preparados, claro está (2).

Las estadísticas muestran que entre los 0 y 4 años el porcentaje de escolarización en 1975 era del 1,2^o/o en los países subdesarrollados y del 31,7^o/o en los desarrollados (Unesco, 1979), advirtiéndose un considerable aumento de los porcentajes en las últimas décadas (Ferrer, 1984). Según datos oficiales, en España estaban escolarizados, en el curso 1981-82, el 47,54^o/o de los niños de edad comprendida

entre los 2 - 5 años, de los cuales correspondían un 10,08^o/o a los jardines de infancia y un 82,02^o/o a párvulos. Si se recuerda que este nivel sólo resulta gratuito en los centros públicos, se comprenderá que el 43^o/o del alumnado, que acude a los centros privados, difícilmente puede estar integrado por los niños de grupos marginados y de bajo poder económico.

3.2.- *La educación recurrente*

La OCDE (1973) ha definido la "educación recurrente" como "el marco concreto en el cual el individuo puede encontrar durante toda su vida el medio de aprender", gracias a la combinación de estudio y trabajo en períodos alternativos. De este modo, la educación recurrente aparece como una medida de compensación de desigualdades, una vez terminado el período escolar obligatorio.

Ya en 1969, el entonces ministro de educación sueco, Olof Palme, señalaba ante sus colegas de la V Conferencia Europea de Ministros de Educación, que la educación recurrente ayudaría en el camino hacia la igualdad de la sociedad. Seguramente el optimismo propio de los primeros años setenta hizo concebir excesivas esperanzas en un sistema que debería:

- Subsanan las lagunas de la enseñanza anterior y proporcionar al individuo una segunda oportunidad, desarrollando aptitudes intelectuales inexploradas o por simple deseo personal.

- Proporcionar movilidad profesional, gracias a la interacción entre enseñanza y sector socio-económico.

La meta final era el reemplazar el sistema educativo convencional por un sistema que insertara el trabajo y el estudio de manera estructurada y permanente (OCDE, 1971). Entre los países occidentales, sin embargo, la práctica de la educación recurrente se ha limitado a algunas medidas puntuales, como el ingreso en la Universidad de adultos carentes de requisitos académicos previos —en España, mayores de 25 años— o la creación de instituciones educativas no convencionales —casos UNED, INBAD, CENEBAD, etc., en España—, así como la introducción de cursos nocturnos entre las convencionales. La estructura misma del sistema educativo escolar y la crisis económica han frenado, por el momento, las posibilidades más amplias de la educación recurrente, si bien la idea, materializada desde tiempo atrás en la Europa del Este, sigue viva todavía. Otra cuestión es analizar la incidencia real de las medidas apuntadas, por cuanto luchan contra las actitudes y el nivel de aspiración previos de los sujetos.

Como un ejemplo de lo apuntado, bastará con analizar el tipo de población que tiene la Universidad a Distancia española, la única que permite compatibilizar plenamente el trabajo con el estudio, dada su metodología de estudio a domicilio. En el curso 1981-82, de los 27.263 alumnos ocupados, sólo el 1,22^o/o manifestaron su vinculación con el sector agrícola, mientras existe un total del 5^o/o de la población española que trabaja en este sector y posee estudios secundarios. La conclusión general es que la UNED "tiene un cliente privilegiado en el alumno trabajador del sec-

tor de servicios", y, precisando más, este alumno trabaja preferentemente en las aulas o en la administración (UNED, 1983:114-115).

3.3.- Ayudas económicas

Una medida universalmente extendida para compensar las diferencias económicas familiares que inciden sobre las oportunidades de educación, ha sido el sistema de becas o ayudas económicas concedidas por la administración pública.

Nadie dudará de la oportunidad que para muchos ha representado estas ayudas, aunque pudiera discutirse la cuantía, forma de impartición, etc. El problema de fondo tal vez resida en el hecho de que tales ayudas económicas suelen darse con posterioridad a la escolaridad obligatoria, cuando ya se han consolidado la mayoría de las diferencias que son fruto del origen social, de modo que sólo sirven para quienes de hecho ya han logrado superarlas. La exigencia de unos niveles académicos superiores a la media, abunda en esta misma dirección.

En un estudio realizado en la Universidad Autónoma de Barcelona se concluía que "tras el concepto de beca y los criterios seguidos para su adjudicación se esconden concepciones de la sociedad y la educación"; y se añadía:

"de la beca como donativo paternalmente concedido desde las alturas al reconocimiento efectivo de toda persona a recibir una adecuada educación creativa y fomentadora de sus capacidades humanas, independientemente de sus recursos económicos (y valga la "utopía"), va un salto entre concepciones políticas y sociales antagónicas". (Durán/Subirats, 1979:16).

El constante aumento de los costos de la educación, que no sólo incluyen la matrícula, sino también el material escolar, los desplazamientos, la manutención y vivienda, así como la carencia de ingresos a causa de la no incorporación, cuando menos "sistemática", al mundo laboral, suele hacer insuficientes las ayudas económicas oficiales. Si en España la ayuda económica universitaria más elevada fue para el curso 1983-84 de 100.000 ptas, en países como Polonia también se insistía en que las becas sólo cubrían entre el 60 y el 75^o/o de los gastos de un alumno universitario, y en conjunto se estimaba que, en 1978, a pesar de la gratuidad del sistema escolar, los gastos en educación para una familia polaca con dos hijos consumían el 11,2^o/o del presupuesto familiar (Komakiewicz, 1980:193).

Centrados de nuevo en España, la constatación de que las becas son insuficientes, aunque sumaban en el curso 1983-84 cerca de 14.000 millones, por cuanto sólo consumían el 2,5^o/o del presupuesto del MEC, mientras las subvenciones al sector privado llegan al 15^o/o, ha hecho surgir voces que piden un trasvase de fondos de uno a otro lado (Carabaña, 1984). En cualquier caso, una modificación importante ha sido introducida en la última convocatoria (B.O.E. 3/I/84), por cuanto se supedita la cuantía de la ayuda a los ingresos familiares, mientras aumenta considerablemente el volumen de las ayudas y se reduce el nivel de rendimiento académico exigido.

4.- *Comentario final*

Las investigaciones empíricas confirman que no todas las diferencias son imputables a la desigualdad de oportunidades de acceso al sistema educativo. Lo contrario equivaldría a constatar que todas aptitudes que influyen sobre el rendimiento académico están determinadas por el medio socio-familiar, y se reparten al azar entre las diversas clases sociales. Incluso suponiendo que las capacidades estuvieran repartidas por igual entre los grupos sociales, la parte de influencia complementaria que sobre ellas ejerza el medio familiar causaría su distinta potenciación.

Siempre que se habla del principio de igualdad de oportunidades en educación, se hace referencia a que pueden llegar a las cotas más altas del sistema educativo quienes tienen aptitudes y no quienes tienen recursos económicos para ello. A continuación se pedirá que la escuela tenga una actuación neutral respecto las diferencias sociales, fijándose tan sólo en el talento de los sujetos y en el esfuerzo que invierten en el aprendizaje escolar, de modo que se admite la legitimidad del proceso selectivo escolar basado en los resultados (Carabaña, 1979:29). Bajo tales supuestos, la acción política se limitará a proporcionar los recursos económicos necesarios para que el costo de los estudios no signifique una imposibilidad económica en las familias modestas.

Por tanto, la definición del "talento" se otorga al sistema escolar, al cual se le permite también que ejerza un trato diferenciado si el talento está desigualmente repartido entre los grupos de sujetos. Si resulta que ciertos grupos sociales poseen menos "talento" que otros, tal situación es considerada lamentable desde la perspectiva social pero la discriminación consiguiente que ejerza el sistema educativo tiene todos los tintes de inevitable. Tan sólo las discriminaciones por causas religiosas, étnicas, lingüísticas, geográficas, sexuales o económicas aparecen como condenables. Así que el principio de igualdad es casi sistemáticamente asimilado al principio de desigualdad de tratamiento de los escolares con aptitudes diferentes (Eide, 1981).

En síntesis, resulta que toda acción de igualdad inicial entre los grupos sociales supone una revolución económica, que reduzca las desigualdades estructurales, a la cual es ajena el sistema educativo, aunque puede colaborar, mediante la educación crítica, a que tales cambios se produzcan y consoliden.

La potenciación de los recursos tecnológicos que permitan una mayor individualización de los aprendizajes (3), el retraso en el momento de la selección, la adopción de acciones preventivas, la insistencia sobre los sujetos con déficits mediante programas complementarios de acción compensatoria, la reforma de los currícula para adaptarlos —relativamente— a intereses y situaciones específicas, la planificación de niveles educativos secundarios de carácter polivalente, y la combinación estudio-mundo laboral, son otras tantas medidas que han de aminorar las diferencias y proporcionar un cambio de situación para próximas generaciones.

Cabe ser consciente que el principio de igualdad de oportunidades se mueve en el terreno de las ideas utópicas (Downey/Kelly, 1979:287), pero ¿qué otra cosa es la educación en sí misma sino la persecución de la utopía?.

BIBLIOGRAFIA

- ALEMANY, M.C., CASARES, D. y TOMAS, R.: (1983) *Qualitat i costos de l'EGB a Catalunya*, Barcelona, Fundació J. Bofill.
- BERNSTEIN, B.: (1971) *Class, Codes and Control*, London, Routledge and Kegan Paul.
- BORJA, M. de: (1981) *Carreras y Sexos*, Barcelona, Nova Terra.
- BOUDON, R. y LAGNEAU, J.: (1980) "La desigualdad de oportunidades de educación en Europa Occidental", *Perspectivas*, Paris, Vol. X, núm. 2, pp. 200-208.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C.: (1970) *La Reproduction*, Paris, Ed. Minuit. Versión castellana de Laia, Barcelona, 1972.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.P.: (1964) *Les heritiers*, Paris, Minuit.
- CARABAÑA, J.: (1979) "Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB", *Temas de investigación educativa*, Madrid, M.E/INCIE, pp.29-71.
- CARABAÑA, J.: (1983) *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX* Madrid, MEC.
- CARABAÑA, J.: (1984) "Financiación discriminada y gratuidad indiscriminada de la enseñanza", *Comunidad Escolar*, Madrid, MEC, 15/30 enero, p. 20.
- CASTILLA, M. de: (1980) *Educación y lucha de clases en Nicaragua*, Managua, Universidad Centroamericana.
- CHADWICK, C.B.: (1983) "Los actuales desafíos para la tecnología educativa", *Revista de Tecnología Educativa*, Santiago (Chile), vol. 8, núm. 2, pp. 99-109.
- COLEMAN, J.S. and others: (1966) *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D.C.
- COMMUNAUTES EUROPEENES: (1982) *Unes politique de l'éducation pour l'Europe*, Luxembourg.
- DARDER, P. (1983) *Anàlisi del funcionament qualitatiu dels centres privats d'Educació General Bàsica a Catalunya*, Universitat Autònoma de Barcelona, Tesis inédita de doctorado.
- DOBSON, R.B.: "Social Status and Inequality of Acces to Higher Education in the USSR", KARABEL, J. and HALSEY, A.H.(ed): (1977) *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, pp. 254-274.
- DOUGLAS, J.W.B.: (1964) *The Home and the School*, London. Cit. por Musgrave.
- DOWNEY, M. and KELLY, A.V.: (1979) *Theory and Practice of Education*, London, Harper and Row, Publishers.
- DURAN, J. y SUBIRATS, M.: (1979) *El sistema de ayudas al estudio a nivel universitario*, Universitat Autònoma de Barcelona.
- DURKHEIM, E.: (1975) *Educación y Sociología*, Barcelona, Península.
- EIDE, K.: (1981) "Quelques problèmes des relatifs a l'inegalité devant l'éducation", *Planification de l'éducation pour la réduction des inegalités*, Paris, Unesco, pp. 103-122.

- ESCUDERO, T.: (1979) "En torno a la evaluación educativa en España", *Temas de investigación educativa*, Madrid, MEC/INCIE, pp. 197-223.
- EYSENK, H.J. y KAMIN, L.: (1982) *La confrontación sobre la inteligencia. ¿Herencia-ambiente?*, Madrid, Pirámide.
- FERGE, Z.: (1981) "Rapport final du seminaire", *Planification de l'éducation pour la réduction des inégalités*, Paris, Unesco, pp. 1-60.
- FERRANDEZ, A. y SARRAMONA, J.: (1980) *Aspectos diferenciales de la educación*, Barcelona, Ceac.
- FERRER, F.: (1984) "La educación preescolar en la Región Europea", *Educación*, Bellaterra (Barcelona), núm. 5, (en prensa).
- GARCIA CARRASCO, J.: (1983) "La educación como reproducción", Varios: *Teoría de la Educación I*, Murcia, Límites, pp. 81-96.
- GARCIA YAGUE, J. y LAZARO, A.: (1971) *Condiciones ambientales de la personalidad*, Madrid, Magisterio Español.
- GDF/SEC/DEPLAN: (1981) *Considerações sobre educação e renda. No Brasil (1979)*, Brasil.
- GOMEZ, D. y RADL, R.: (1983) "Los programas de lenguaje compensatorio en el sistema preescolar de Alemania Federal", *Perspectivas Pedagógicas*, Barcelona, Vol. XIII, A. XXVI, núm. 51, pp. 513-519.
- HUSEN, T.: (1981 (a)) *La escuela a debate*, Madrid, Narcea.
- HUSEN, T.: (1981 (b)) "Remise en question de l'égalité dans l'éducation", *Planification de l'éducation pour la réduction des inégalités*, Paris, Unesco, pp. 61-82.
- ICE Universitat Autònoma de Barcelona: (1980) *L'escola rural a Catalunya*, Bellaterra.
- INFESTAS, A. y HERRERO, S.: (1979) *Expectativas y oportunidades académicas al final de la educación básica*, ICE Universidad de Salamanca.
- INFESTAS, A.: (1983) "La igualdad de oportunidades educativas", *Educación y Sociedad*, Facultad de Fil. y C. Educación, Sevilla, pp. 169-188.
- KOHN, M.S.: (1977) *Class and Conformity. A Study on Values*, Chicago Press. Cit. por Carabaña.
- KOZAKIEWICZ, M.: (1980) "La igualdad ante la educación en los países de Europa Oriental", *Perspectivas*, Paris, Vol. X, núm. 2, pp. 192-199.
- LOBROT, M.: (1972) *Teoría de la educación*, Barcelona, Fontanella.
- De MANUEL, C. y otros: (1976) *Nivel madurativo de los alumnos de 5º de bachillerato. Su relación con la situación socioeconómica del alumnado*, ICE Universidad de Granada.
- De MIGUEL, M.: (1979) *Diseño de un programa de educación compensatoria en función de los determinantes del rendimiento en el primer ciclo de EGB*, ICE Universidad de Oviedo.
- MARTIN-MORENO, Q.: (1983) "La investigación ecológica en educación compensatoria: hacia la educación comunitaria", *Revista de Educación*, Madrid, A. XXXI, núm. 272, enero-abril, pp. 29-47.

- MARTINEZ, A.L., JUAN, J.M. y RESENGINGE, A.M.: "Consideraciones en torno a los programas de educación compensatoria", *Ibidem*, pp. 7-28.
- MAURI, T. y CALVO, M.J.: (1981) *Conformación de la estructura mental del alumno y clase social*, Investigaciones INCIE/ICEs.
- MUSGRAVE, P.W.: (1972) *Sociología de la educación*, Barcelona, Herder.
- OCDE: (1971) *Egalité devant l'éducation*, Paris.
- OCDE/OEI: (1973) *L'éducation récurrente, une stratégie pour une formation continue*, Paris.
- ORIVEL, F.: (1981) "Les nouvelles contraintes dans les politiques de réduction des inégalités dans l'éducation", *Planification de l'éducation pour la réduction des inégalités*, Paris, Unesco, pp. 123-140.
- PELECHANO, V. y otros: (1977) *Personalidad, inteligencia, motivación y rendimiento académico en BUP*, ICE Universidad de la Laguna.
- SARRAMONA, J.: "Panorama de la educación en Cataluña", *Educación*, Bellaterra (Barcelona), núm. 3, pp. 143-155.
- SCHAFER, B. and LAMB, G.: (1981) *Can Equity Be Organized?*, Farnborough, Gower/Unesco.
- SEWELL, W.H. and VIMAL, P.S.: "Socioeconomic Status, Intelligence, and the Attainment of Higher Education", KARABEL, J. and HALSEY, A.H. (ed.): (1977) *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, pp. 197-215.
- SILVER, H.: (1980) *Education and the Social Condition*, London, Methuen.
- UNED: (1983) *La UNED y sus alumnos*, Madrid.
- UNESCO: (1977) *Tendances et projections des effectifs scolaires par degré d'enseignement et par âge*, Paris.
- UNESCO: (1979) *La educación preprimaria en el mundo. Estudio regional (1960-1975)*, Paris.
- UNESCO: (1980) *International Symposium on the Evolution of the Content of General Education over the Next Two Decades*, Paris.
- VAIZEY, J.: (1967) *L'éducation dans le monde moderne*, Paris, Hachette.

NOTAS

1. En los datos señalados está excluida la UNED, donde las mujeres representan el 29^o/_o del total del alumnado.
2. El propósito del Ministerio de Educación de exigir en el futuro la titulación de maestro a los educadores de los jardines de infancia abunda en esta línea.
3. No hablamos de la introducción indiscriminada de la tecnología, que por sí misma puede ser un elemento más de integración o de marginación. Como ejemplo negativo se puede citar la denuncia de cómo un grupo de escuelas de Newark (New Yersey, EEUU) empleaban microordenadores para tareas repetitivas con los alumnos de clases sociales bajas, mientras a los de clase alta se les enseñaba a programar y a actuar creativamente ante ellos (Cit. por Chadwick, 1983:105). Aunque la noticia pudiera estar deformada o mal interpretada, es una posibilidad ante la cual cabe estar alerta.



COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA UNDECIMA PONENCIA



EL PRINCIPIO DE INTEGRACION ESCOLAR COMO ALTERNATIVA PARA UNA REAL IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

PILAR ABOS OLIVARES

El objeto de la presente comunicación es abordar el tema de la Integración Escolar de deficientes como un modo diferente de planteamiento educativo, dirigido hacia el logro de una real igualdad de oportunidades educativas.

En este sentido, la igualdad de oportunidades ha de ser entendida, no como una identidad de posibilidades, sino como una igualdad mediante una desigualdad de medios.

Así concebida, habrá de apoyarse en la diferenciación de los educandos, en lo que se refiere a aceptación y respeto de sus diferencias.

De este modo es como el Principio de igualdad de oportunidades puede enlazarse con el de Integración Escolar.

La Educación Especial, que en un principio había surgido como alternativa al fracaso de la escuela regular comienza a ser objeto de duras críticas en cuanto a su ineficacia y política de actuación.

Las instituciones que realizan dicha educación se convierten, entonces, en reforzadoras de las deficiencias de los sujetos que allí se educan, y al mismo tiempo, de una real desigualdad de oportunidades.

A partir de esta crítica, comienza a fraguarse un principio objetivo y operativo que tenga como misión explicar el qué y el cómo de la Integración Escolar.

Señalaremos aquí algunas de las notas definitorias de dicho principio, aquellas que, a nuestro entender, son las más relevantes en su relación con la defensa de la igualdad de oportunidades.

1.- Los servicios educativos han de ser planificados de modo que disminuyan, y no acrecienten, las discrepancias entre los sujetos.

2.- La Integración Escolar ha de ser concebida en un contexto educativo y social que facilite el máximo desarrollo de todos, en la medida de las posibilidades personales.

3.- La Integración Escolar no es opuesta a la especialización. Muy al contrario, supone una adaptación de la escuela a la diversidad de niños que acoge, promoviendo una programación individualizada.

4.- La Integración Escolar implica una Educación y Organización *Especiales*, que alteran contenidos, adaptan materiales y crea situaciones de aprendizaje tales que posibiliten el éxito de la experiencia integradora.

5.- La Integración Escolar supone una clarificación de responsabilidades entre todo el personal educativo.

Concebida así, la Integración Escolar supone una transformación de la Escuela, e, incluso de la sociedad, donde el objetivo básico sea la provisión de oportunidades educativas apropiadas para todos; donde puedan respetarse los modos y ritmos de aprendizaje de cada uno.

Principios, entonces, el de Integración Escolar que, junto con el de Igualdad de Oportunidades, se convierten en el modo general de consideración del sujeto deficiente como persona; y, que se argumentan como objetivo psicosocial, como meta sociopolítica de aquella sociedad plural que se constituya al servicio de la defensa del hombre.



CLASE SOCIAL, LENGUAJE Y RENDIMIENTO ACADEMICO

ALICIA GIL LOPEZ

DIEGO MARTIN FERNANDEZ

ASUNCION SERVANT GONZALEZ

El lenguaje es el medio de comunicación por excelencia, nuestra relación con los demás, nuestra percepción del mundo, nuestro pensamiento, están de alguna forma mediatizados por él. ¿ No ha de influir también en el ámbito escolar de un modo significativo ? Podría ser uno de los factores decisivos en las diferencias que se observan entre contextos socioculturales en cuanto al rendimiento académico.

Actualmente se han comprobado con bastante rigor las interrelaciones existentes entre aprendizaje y contexto sociocultural (Bandura—1978, Mischel—1968); en cambio, la atención ha sido mucho menor respecto a éste y su influencia en el lenguaje, al menos en España; no podemos olvidar en este sentido, las interesantes aportaciones a nivel internacional realizadas por Bruner (1971), Robinson (1965) y Bernstein (1970).

Partiendo del supuesto anterior, y para no perdernos en especulaciones teóricas, hemos querido hacer una comprobación real en una muestra de 100 sujetos, divididos en dos grupos:

- Grupo 1: Clase social alta (Colegio San Estanislao de Kostka, 50 niños de 5 de E.G.B.)
- Grupo 2: Clase social baja (Colegio Palomeras Bajas de Vallecas, 50 niños de 5 de E.G.B.)

Los instrumentos de medida aplicados fueron los siguientes:

- Test de Matrices Progresivas de J.C. Raven.
- Prueba de Comprensión Lectora de Angel Lázaro.
- Prueba de Vocabulario Usual de V. García Hoz.
- Pruebas de Inventiva Espacial y Memoria con significado de la batería A.M.D.I. de García Yagüe.
- Pruebas de Razonamiento y Cálculo Numérico del Test de Aptitudes Escolares de Thurstones.

Se trata de un diseño experimental ex postfacto en el que las variables son: Clase social (VI), Lenguaje (VD), Aptitudes Escolares (VD), e Inteligencia.

La comunicación parte de las siguientes hipótesis:

- Las puntuaciones en inteligencia, lenguaje y aptitudes escolares son significativamente mayores en el grupo 1 que en el grupo 2.

—Tanto en el grupo 1 como en el 2, el lenguaje correlaciona positivamente con las aptitudes escolares.

—Con la misma inteligencia, sujetos del grupo 1 difieren significativamente de los del grupo 2 respecto al lenguaje.

El trabajo presenta el análisis de los datos, realizado en programa SPSS, en relación a las anteriores hipótesis, así como las conclusiones a las que, a partir de dicho análisis hemos llegado.



EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD PARA MAYORES DE 25 AÑOS

OSCAR SAENZ BARRIO
ANDRES GONZALEZ CARMONA

El sistema escolar tenía que facilitar la reincorporación a los estudios sistemáticos a quienes, habiéndolos interrumpido para incorporarse al trabajo, desearan proseguirlos. A ello se oponían al menos dos circunstancias:

- El determinismo socioeconómico y cultural que marginaba a los talentos procedentes económicamente débiles, y
- La rigidez del propio sistema escolar que, con su estructuración en grados, convertía a la Enseñanza Media —en cuanto propedéutica de los estudios superiores— en una barrera para un contingente social prematuramente desviado hacia el mundo laboral.

La L.G.E. resolvió el problema con una gran dosis de imaginación y sentido social, y su resultado final fué el art. 36.3 que desde el curso 1970-71 ha abierto las puertas de la Universidad a miles de aspirantes a los estudios superiores.

Claro está que la Universidad debía garantizar los conocimientos y destrezas necesarios para el estudio y el trabajo científico, que reguló con la O.M. de 25-V-71, al regular el sistema de acceso, establece entre otras una prueba “encaminada a determinar la posesión de la cultura básica que puede alcanzar normalmente quien haya aprovechado las ocasiones que para ello le ofrece la sociedad actual a través de los medios de comunicación colectiva, la difusión del libro, la multiplicación de las manifestaciones y reproducciones artísticas, etc.”.

La Universidad de Granada tiene establecido un procedimiento consistente en dos ejercicios eliminatorios: 1 . constituido por una prueba cultural y una composición escrita sobre un tema de actualidad a elegir entre varios propuestos por el tribunal; además, una traducción de un sencillo texto de un idioma moderno a elegir. El 2 . ejercicio es específico del centro solicitado, y se celebra en la Facultad o tipo de Escuela Universitaria correspondiente.

LA PRUEBA

A lo largo de los años en que estas pruebas se vienen celebrando, todos los tribunales han constatado el bajo nivel cultural de los aspirantes, sin que mediara una evidencia objetiva y cuantificada de tal estado. En la convocatoria de Marzo de 1983 se utiliza por primera vez una prueba estructurada (de 80 ítems) que facilitará la descripción y cuantificación de la cultura de los candidatos, según los siguientes criterios:

—Teniendo en cuenta que buena parte de la cultura de los aspirantes ha sido adquirida a través de los medios de comunicación, las lecturas, y en contacto o por impregnación con la experiencia, los espectáculos, las manifestaciones socioculturales, etc. se estimó que esta cultura de actualidad debería tener el mayor peso (20 cuestiones).

—El lenguaje matemático es, después de la palabra, el segundo instrumento de expresión y en particular el modelo expresivo de la ciencia moderna; de ahí que constituyera el segundo bloque en importancia de la prueba (10 items).

—El resto de las materias (Historia, Geografía, Arte, Lengua, Literatura, Filosofía, Física, Química, Biología, Geología, a 5 items cada una) debería tener un carácter básico: a) que constituyeran saberes muy generalizados, y b) que fueran conocimientos y destrezas aprendibles en el nivel de educación básica. De esta suerte, salvo las cinco cuestiones de Filosofía, una de Química y dos de Matemáticas, el resto podía configurar una prueba para la obtención del título de Graduado Escolar, y además con un nivel muy discreto de exigencia.

RESULTADOS

—La media absoluta de los 209 aspirantes fué de 36 aciertos. Aplicándole la corrección de aciertos aleatorios, aquella puntuación quedaba reducida a 25 puntos reales y en cuestiones de EGB en su mayoría:

—El valor absoluto más alto ha sido de 57 respuestas correctas; es decir, que el mejor aspirante, una vez aplicada la corrección adel azar, es capaz de responder a poco más del 50 por ciento de la prueba (exactamente el 63 por ciento), lo que no es para enorgullecer a nadie.

ELISIONES SUCESIVAS

Las eliminaciones progresivas ocasionadas por nuevos elementos de examen o por un nuevo ejercicio planteaba la incógnita de si el “descremado” sucesivo significaba nuevas censuras de la cola inferior o una simple recombinación de los sujetos por exclusión contingente. He aquí la respuesta: I) 209 aspirantes: media 36.3; II) 84 aprobados en prueba cultural: media 44.85; III) 61 aprobados en el total del primer ejercicio específico por centros (y por tanto accedidos a la Universidad): media 47.17. Todas las diferencias de medias son significativas, salvo entre III y IV, como parece razonable.

La diferencia entre II y III es interesante porque permite concluir que el dominio cultural (incluso a niveles tan elementales como los medidos por esta prueba) conlleva no sólo información fáctica, sino también capacidad para elaborar ideas y expresarlas adecuadamente además de un eventual dominio para comprender ideas formuladas en un código lingüístico diferente.

De los 61 aprobados en el primer ejercicio, sólo la mitad logran acceder a la Universidad siendo eliminada la otra mitad en las pruebas específicas de los centros. Estas pruebas específicas no constituyen una censura cultural, sino que exploran otras variables diferentes, y que se contraen fundamentalmente a :

- información específica sobre la ciencia y los saberes propios de cada Facultad o Escuela Universitaria;

- . habilidades para comprender y expresarse en el lenguaje en que cada campo del saber ofrece sus resultados;
- . estimaciones sobre la congruencia de la elección personal con los intereses, lecturas, experiencias y expectativas de los aspirantes.

CONCLUSIONES

1. Hoy por hoy el nivel cultural de los aspirantes es, en general, muy bajo lo que intentan compensar por desplazamiento hacia centros considerados "poco exigentes" o que no precisan de un bagaje científico específico previo.
2. El sistema de acceso, tal como está concebido por la Universidad de Granada, es operativo siempre que las diferentes pruebas y ejercicios se atengan a los criterios y virtualidades expresadas anteriormente, aunque sería deseable elevar su nivel.
3. Sin embargo, al permitir falsas expectativas, debe considerarse como una medida demagógica. La futura disposición que regule este tipo de acceso deberá ser mucho más realista, ofreciendo servicios de orientación y tutorías solventes y responsables.
4. La Universidad debería ofrecer cursos de nivel superior que, sin el rígido carácter de la titulación, exigencia crítica, vastedad científica, y actitud investigadora, permitiera canalizar aspiraciones muy legítimas de muchos ciudadanos que desean perfeccionarse en las aulas universitarias y con profesores universitarios en algún campo de la cultura, la técnica, la actualización profesional, el arte, o el ocio noble y creador.

LOS CENTROS DE RECURSOS DE LA EDUCACION COMPENSATORIA EN LA AUTONOMIA DE MADRID

JULIO ANAYA MARIN
M^a DOLORES LOPEZ SOMOZA

El auge de la tecnología en nuestro tiempo, y el constante movimiento renovador de la institución docente de las últimas décadas —que pretende conectar con lo que ha dado en llamarse *escuela paralela*— son las coordenadas que impulsan y ponen en marcha la creación de los Centros de Recursos. Estos se configuran hoy como necesidad perentoria de la Educación en nuestra civilización occidental.

Desde el ábaco clásico hasta el ordenador electrónico y el video, pasando por el gran hito de la imprenta, son innumerables los recursos de que se ha valido el hombre, en búsqueda de eficacia para la transmisión de su mensaje a los demás.

Los recursos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje son múltiples y variados y así contamos con los personales, ecológicos, didácticos e instrumentales, en una interrelación constante y múltiple. Nuestro trabajo se ocupa de la organización didáctica adecuada para obtener de ellos el máximo rendimiento en los Colegios a través de los Centros de Recursos.

En base al decreto 1.174/83 de 27 de abril sobre Educación Compensatoria, se crean en Madrid siete Centros de Recursos de Zona ubicados en Villaverde, San Blas, Mediodía, Vallecas, Pan Bendito, Población Gitana y Buitrago. Nuestro Centro de Recursos provincial nace como oficina de coordinación de los mismos. Como Centro Coordinado, según la terminología de Davis, (1.974), pretende funcionar como una red de Centros ligados entre sí. Se trata de un sistema coordinado por el que cada Zona desarrolla su propio Centro de Recursos, en coordinación con los Centros de Zona.

Siguiendo los estudios de C. Vidorreta en España (1.982) y autores extranjeros como H. Davis, D. Beggs y M. Alexander entre otros, el Centro de Recursos ha de ser un lugar de trabajo para profesores y estudiantes, respecto de su propia formación, donde puedan encontrar los materiales didácticos precisos en relación con sus exigencias de aprendizaje.

Nuestros Centros de Recursos de Educación Compensatoria serán lugares de concentración de equipos técnicos, de donde irradiarán sus servicios a la Zona en una doble vertiente de actuación: a) equipo de Apoyo a Básica (preescolar y ciclo inicial) y b) Talleres ocupacionales 14/15. También funcionarán como talleres de elaboración del material didáctico y centros permanentes de perfeccionamiento del profesorado.

Desde el ámbito provincial nos preocupa la formación de los responsables de los Centros de Recursos de Zona, de aquí las reuniones quincenales en un seminario permanente —donde se discuten sus funciones específicas—, visitas a Centros de Recursos de cierta experiencia, a casas comerciales para obtener asesoramiento, realización de un curso de MAV, etc. Pretendemos que estos responsables sean a su vez los encargados de asesorar y formar a los profesores encargados de los Centros de Recursos Colegiales. Allí se enseñará a los estudiantes la correcta utilización de Centros y recursos.

La evaluación final de este trabajo dará el grado de eficacia de los Centros de Recursos.



LA EDUCACION COMPENSATORIA: UN PROGRAMA CONFUSO

RAFAELA GARCIA LOPEZ

Un programa de educación compensatoria necesita sustentarse sobre un estudio riguroso y racional de los distintos programas de educación compensatoria que ya han sido aplicados en otros países y en diversas situaciones.

Uno de los objetivos de ésta "comunicación" es denunciar el hecho de que, parece evidente a la lectura del PEC, el equipo encargado de elaborar las directrices generales, objetivos y actuaciones específicas del PEC ha ignorado o no ha tenido en cuenta las dificultades de organización y los problemas metodológicos que ésta empresa lleva consigo, ni que las aportaciones de otros países podrían ofrecer algún fundamento importante a tener presente de cara a la elaboración de un programa coherente que permitiera ofrecer alguna posibilidad de éxito.

Por una parte, creo que el planteamiento que se ha hecho del problema es erróneo, ya que la misma definición que se ha dado de la educación compensatoria es, si tenemos en cuenta las investigaciones realizadas al respecto, totalmente insostenible, ya que ella respondería más bien al contenido de un programa encargado de procurar los materiales y recursos didácticos, personal encargado de distribuirlos, etc., por lo que considero que tal y como se ha definido a la educación compensatoria, sería más correcto eliminar la palabra EDUCACION, y hablar sólo de Programas de COMPENSACION.

En conclusión, cabe el peligro de considerar a la educación compensatoria como el aumento de recursos económicos en los sectores más desfavorecidos. Ahora bien, si el factor económico tiene un gran peso, no es la única causa determinante y definitiva de las dificultades educativas que éstos niños presentan en la escuela. No es tanto el bajo nivel económico el que provoca este círculo vicioso, sino el que, y esto parece evidente, nuestro modelo escolar actual es insuficiente para satisfacer las necesidades educativas de todos los grupos sociales. Es la mala organización de nuestro sistema educativo que no ha tenido ni tiene en cuenta para nada las diferencias individuales, sean de origen físico, psíquico o ambiental. Aquí si tiene un verdadero compromiso el MEC, y creo es por donde primero debería haberse introducido el Programa de Educación Compensatoria ya que, por otra parte, la base de la mejora de la calidad de la enseñanza no está sólo en la distribución racional de los recursos económicos sino en el análisis racional de los distintos grupos sociales que acuden, con diferencias, a una MISMA INSTITUCION ESCOLAR, la cual exige los MISMOS RENDIMIENTOS a todos.

Pretendemos que se reconozca que la educación compensatoria no puede

compensar, no puede eliminar las diferencias sociales, pero sí puede desde la institución escolar, evitar que éstas aumenten, pero ha de comenzar lo antes posible (pre-escolar), pues de otro modo sería ineficaz, como lo han demostrado bastantes estudios.

Por otra parte, da la impresión de existir una enorme confusión en cuanto a las áreas de intervención así como en cuanto a las “actividades específicas” que se proponen, ya que éstas no serían, si seguimos las conclusiones de estudios realizados en otros países, las más apropiadas. Justificaré brevemente esta afirmación:

- La creación de Centros de Recursos es enormemente importante, pero de ahí no se sigue que se esté llevando a cabo educación compensatoria.

- Para que los Servicios de Apoyo funcionen es preciso una formación adecuada de sus componentes; formación que, en la actualidad ni poseen ni se ha previsto nada para prepararlos adecuadamente.

- El intento de Reintegración de Jóvenes también es muy elogiable, pero tampoco caería dentro de lo que es la educación compensatoria, sino más bien dentro de un Programa de Prevención de la delincuencia.

- Difícilmente se puede compensar a los 14 años, pero menos aún con las campañas de alfabetización.

En conclusión, no podemos aplicar un término, desfigurando su significado, para resolver todos los problemas que se plantean en nuestra sociedad, pues no toda intervención dirigida a sujetos y zonas marginadas por nuestro sistema social cae dentro de lo que ha sido llamado educación compensatoria.

LA EDUCACION COMPENSATORIA Y LOS ADOLESCENTES. PROGRAMA 14/15. (REFERENCIA AL SUBPROGRAMA DE VILLAVERDE)

MERCEDES GARCIA VELLVE
CARMEN BARRIOS SOTOS
GREGORIO FERNANDEZ GARCIA
JUANA M^a GOIZUETA SAN MARTIN

1.- JUSTIFICACION

La educación Compensatoria surge como Plan Experimental, a partir del Real Decreto 1174/85 de 27 de Abril BOE. del 11 de Mayo, con unos objetivos generales definidos en dos ámbitos específicos, desarrollados en el Art. 2 de dicha norma.

El ámbito geográfico de proyección de E.C. viene determinado en el Art. 3; el MEC. especificó para todo el territorio nacional las ZAEP y las Direcciones Provinciales concretaron las suyas.

2.- FUNDAMENTACION TEORICA

Presentación a estos adolescentes de una oferta educativa plural, que permita:

a) La continuidad de su proceso de formación-aprendizaje; b) Reinserción social a todos los niveles; c) Reintegración en los distintos niveles de la enseñanza.

Esta oferta se hace en función de los siguientes parámetros: 1) Fracaso escolar; 2) Diferencias individuales; 3) Desajustes sociales: rechazo y marginación; 4) Problemática social.

3.- REALIZACION PRACTICA

3.1. *Premisa*: Si es necesario atender a los adolescentes no escolarizados y fracasados se necesita crear y desarrollar una estructura que lo consiga.

3.2. Objetivos:

- Integrar al individuo social y culturalmente, mediante la transformación de su sentimiento de frustración en otro de valoración positiva.
- Conseguir una actuación libre, responsable, y participativa.
- Fomentar una actitud creativa y crítica de la realidad.
- Formar al individuo como persona, e iniciarle para la elección de su futura profesión.

3.3. Determinación de competencias y Organigrama de los equipos.

Las competencias se estructuran en función de la planificación en:

- Bloques semiautónomos trivalentes, compuestos por especialistas de: Formación, Ocio y Taller.

-Bloques dinámicos operativos con dos tipos de dinámica de grupo: a) Estable para programaciones largas; b) Polivalente para actividades monográficas.

3.4. Metodología aplicada:

- El equipo aplicó las técnicas convencionales de grupo para desarrollar su tarea.

- De cara a la experiencia, metodología básica activa y participativa.

4.- EVALUACION

Se contempla, desde los aspectos cualitativos y cuantitativos en una doble vertiente:

- El rendimiento y marcha del propio equipo compensador.

- Operatividad y eficacia de la experiencia desarrollada, medida en cuanto a resultados de éxito escolar y de ámbito de aplicación.



LA EDUCACION COMPENSATORIA EN EL AMBITO DE LA E.B.E.

MERCEDES GARCIA VELLVE
CARMEN BARRIOS SOTOS
GREGORIO FERNANDES GARCIA
JUANA M^a GOIZUETA SAN MARTIN

1.- JUSTIFICACION

La educación Compensatoria surge como Plan Experimental, a partir del Real Decreto 1174/85 de 27 de Abril BOE. del 11 de Mayo, con unos objetivos generales definidos en dos ámbitos específicos, desarrollados en el Art. 2 de dicha norma.

El ámbito geográfico de proyección de E.C. viene determinada en el Art. 3; el MEC. especificó para todo el territorio nacional las ZAEP y las Direcciones Provinciales concretaron las suyas.

2.-FUNDAMENTACION TEORICA

Función correctora de los desajustes escolares detectados a través de los siguientes parámetros:

- a) Desescolarización en preescolar (4 y 5 años)
- b) Embotellamiento de escolares en la promoción de ciclos.
- c) Los índices de repetición de alumnos de la II Etapa.
- d) Porcentajes de graduados escolares.
- e) Alumnos que fracasan en los niveles no obligatorios (BUP. y FP.)

3.- REALIZACION PRACTICA

3.1. Premisa: Si la E.C. se establece para corregir los desajustes escolares, no puede plantearse y desarrollarse fuera del sistema escolar: no es una escuela paralela y por lo tanto exige la participación de todos y cada uno de los centros escolares.

3.2. Objetivos: Operativizar el sistema educativo para eliminar el fracaso escolar a través de:

- a) La incidencia de los elementos exógenos al centro realizada en:

1. Estudio de campo; 2. Contacto con las instituciones existentes en la zona y con las familias en el ámbito de su competencia; 3. Análisis de la oferta educativa en: Cualidad y calidad en los centros existentes así como en las necesidades de los mismos.

- b) Incidencia de los elementos endógenos de los centros escolares:

1. Atención específica a las demandas del profesorado; 2. Mejora del funcionamiento de las estructuras y factores escolares: personales, materiales y formales.

Todo esto se realiza a través de una acción preventiva y de una acción compensadora.

3.3. Determinación de competencias y Organigrama de los equipos.

Las competencias se diseñan en función del rol que cada miembro del equipo desempeña dentro de los Staff. Organigrama: Anexo.

3.4. Metodología aplicada:

- El equipo aplicó las técnicas convencionales de grupo para desarrollar su tarea y las actividades de cara al profesorado.
- La Metodología Didáctica es la Globalización.

4.- EVALUACION

Se contempla desde los aspectos cualitativo y cuantitativo en una doble vertiente:

- El rendimiento y marcha del propio equipo compensador.
- Operatividad y eficacia de la experiencia desarrollada, medida en cuanto a resultados de éxito escolar y de ámbito de aplicación.



EL PROGRAMA DE EDUCACION COMPENSATORIA Y LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO DE PREESCOLAR Y CICLO INICIAL

FRANCISCO MENCHEN BELLON

De acuerdo con las disposiciones legales sobre Educación Compensatoria (R.D. 1174/83 de 27 Abril) uno de los objetivos es la constitución de *servicios de apoyo* escolar a los Centros docentes. En la provincia de Madrid esta disposición se ha cumplido creando siete programas de Apoyo a Básica y siete Centros de Recursos Didácticos, además de nueve programas de Talleres Ocupacionales (14-16 años). **HIPOTESIS:** "El Programa de Educación Compensatoria en Preescolar y Ciclo Inicial introduce cambios en las actitudes del profesorado de estos niveles, que influyen positivamente en el rendimiento académico".

Para la demostración de esta hipótesis hemos diseñado dos tipos de investigación: Uno, relacionado con el profesorado del sistema que se ve beneficiado de los Programas de Apoyo y otro con los alumnos que finalizan este curso el Ciclo Inicial y que reciben influencia de Compensatoria.

DISEÑO 1 (PROFESORES DE E.G.B.)

Se ha elaborado un cuestionario dirigido al profesorado de E.G.B. con el objetivo de valorar la metodología de actuación de los profesores de Educación Compensatoria y la influencia que ellos pudieran ejercer sobre sus actitudes. Este instrumento se ha aplicado al comienzo del Programa a una muestra seleccionada al azar por cada uno de los coordinadores de los equipos de Apoyo a Básica perteneciente a Educación Compensatoria; esta misma operación se repetirá al terminar el presente curso (Junio). A través de los correspondientes estudios estadísticos se comprobará qué tipo de diferencias se han producido en las actitudes del profesorado de E.G.B.

DISEÑO 2 (ALUMNOS DEL CICLO INICIAL)

Esta investigación pretende comparar los resultados obtenidos en el Curso 82-83 por los niños que acabaron el Ciclo Inicial, con las calificaciones que se obtengan en el presente Curso 83-84. Esta comparación se hará en los Centros donde funciona el Programa de Educación Compensatoria.

Tanto en un diseño como en otro se recogen la metodología empleada, las variables que se controlan (independiente, experimental y dependiente), el tratamiento que recibe cada grupo, así como los datos estadísticos a manejar.

LOS MOVIMIENTOS COMPENSATORIOS ANTE LA ANGUSTIA EDUCATIVA EN EL CAMBIO SOCIAL

JOSE ANTONIO MOIRON GARCIA

Quien pulse el trabajo diario de los profesores, quien reciba con frecuencia el sentir de los docentes, quien escuche pacientemente el relato de los educadores, podrá sin duda afirmar, siempre con pleno derecho a equivocarse, que estamos asistiendo a un momento difícil en la indeclinable tarea de educar.

Este momento de dificultad, sin embargo, no deja de encerrar en si mismo una visión esperanzadora de futuro, y ello porque estamos asistiendo a una época pedagógica nueva y a un cambio social latente en todos los aspectos de la vida.

El profesor está captando y viviendo día a día este proceso reflejado en el comportamiento de las personas que con él conviven de forma permanente y se transmiten, consciente e inconscientemente, su problemática específica.

Es esta variada gama de pulsiones, de sentimientos, de actitudes, de conductas, tan alejadas del uniformismo del pasado, pero tan enriquecedora por su creatividad, lo que está provocando una sensación de angustia educativa.

Este hecho, que en un principio pudiera parecernos negativo, ha de considerarse como un campo de amplia motivación. El profesor ha de verla, ha de asumirla, como producto de un pasado generalmente rutinario, pero, obviamente, como una esperanza de futuro, como un motivo impulsor de una reforma necesaria.

Ante una situación estadísticamente probada como "fracaso escolar", pero conceptualmente errónea en su denominación. Ante unos factores determinantes de una "crisis mundial de la educación" que Philip H. Coombs diseña en su obra: "Desbordamiento estudiantil"; "Aguda escasez de recursos"; "Aumento de los costos"; "Inadaptación del producto"; "Inercia e ineficacia" (1), el profesor debe reaccionar con un impulso personal integrado en un nuevo concepto optimizador del hecho educativo.

Debe buscar con ahínco el apoyo a su trabajo en soluciones múltiples, innovadoras, renovadoras, tendentes a una eficacia, a una actitud de apertura y de comprensión, a un estudio e intercambio constante, a una consideración de su tarea como motor de una actividad creativa, abierta a la iniciativa, al diálogo, a la justicia comunitaria y a la igualdad en el respeto a los demás.

Este modo de hacer en el aula y en el ambiente extraescolar, esta forma de enfocar la praxis pedagógica, serán el cauce compensador de horas de ineficacia y el brote renovado de un nuevo rol en su trabajo.

Pero no será suficiente este esfuerzo profesoral sin una colaboración institucional, apoyada en la aglutinación de esfuerzos sectoriales, que incidan en la consecución de una programación general de la enseñanza, tal como se contempla en el artículo 27.5 de nuestra Constitución.

Una acción educativa eficaz que permita “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (2) sólo podrá conseguirse en una conjunción de esfuerzos y de voluntades, fruto de una planificación intersectorial plenamente incardinada en el logro de un objetivo común: Conseguir una educación que sepa responder procesualmente a las expectativas de un mundo en permanente cambio.-



DISEÑO Y FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA PROVINCIAL DE EDUCACION COMPENSATORIA DE MADRID

ANTONIO MUÑOZ SEDANO

Al amparo del Decreto 1174/83 de 27 Abril sobre la implantación de la Educación Compensatoria en nuestro territorio español se diseña el programa provincial en Madrid, una vez revisadas las experiencias llevadas a cabo tanto en Europa (OSTERRIETH, 1969; LANDSHEERE, 1969; COSTER, 1973; DE VRIES, 1974) como en los EE. UU. (KARNES, 1969; BEREITER-ENGELMANN, 1970; WEIKART, 1972; MILWAUKEE, 1972).

A pesar de las dificultades tanto en orden administrativo como de infraestructura se comienza determinando las Zonas de Acción de Escolarización Preferente (Z.A.E.P.), conforme a los criterios elaborados por el Consejo de Europa. En plan experimental se ponen en funcionamiento *7 PROGRAMAS DE APOYO A BASICA* y *9 PROGRAMAS DE TALLERES OCUPACIONALES*. En torno a ellos se crean *7 CENTROS DE RECURSOS DIDACTICOS*.

En cada uno de los programas caben distinguir tres fases:

- 1— *FASE DE INICIACION*.— Es un período común a todos los programas que se aprovecha para *seleccionar el profesorado* necesario para su funcionamiento (El número de profesores que participan ascienden a 152: 78 profesores procedentes del sistema y 74 especialistas seleccionados por el INEM). A continuación se organizan unas *jornadas de estudio* (4 días) para el intercambio de experiencias y diseño de los proyectos.
- 2— *FASE DE DESARROLLO*.— A partir de este momento cada programa emprende una línea diferenciada, y elaboran su programación en función a las características específicas de la zona, de la demanda del profesorado y de las condiciones socio-culturales del entorno. Las peculiaridades más significativas son:
A) *APOYO A BASICA*.— Los objetivos generales que se pretenden alcanzar se concretan en:
 - Mejorar el rendimiento escolar de los niños de Preescolar y Ciclo Inicial que cuentan con desventajas socio-culturales.
 - Apoyar al profesorado en su tarea profesional.
 - Introducir en la clase una nueva metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para lograr estos objetivos cada equipo de trabajo organiza sus propios recursos personales, materiales y funcionales, de acuerdo con los objetivos específicos y operativos que ellos mismos elaboran.

B) TALLERES OCUPACIONALES (14-16 años).— El objetivo prioritario se centra en conseguir la integración social y cultural de los adolescentes que presenten algún tipo de inadaptación escolar.

El tipo de talleres que funcionan es muy variado: Fotografía, Cocina, Reprografía, Imprenta, Mimi, Cestería, Carpintería . . . Cada taller adopta su propia organización, predominando el tipo de: AULA (carácter instructivo), TALLER (preparación profesional) y CLUB (animación social).

C) CENTRO DE RECURSOS DIDACTICOS.— Están coordinados por un profesor especialista, cuya función es ayudar en un plano material, instrumental o técnico, tanto a los profesores de Educación Compensatoria como a los profesores del sistema. Es un lugar de encuentro del profesorado donde acuden a intercambiar experiencias.

3— FASE DE EVALUACION.— Los proyectos contemplan tres tipos de evaluación:

- AUTOEVALUACION de los profesores de Educación Compensatoria.
- EVALUACION DE LOS ALUMNOS beneficiados del programa de Educación Compensatoria.
- EVALUACION OBJETIVA por parte del Equipo Provincial.

MODELO DE ACCION PREVENTIVA DEL FRACASO ESCOLAR, PERSONAL Y SOCIAL EN UNA ZONA DE MARGINACION SOCIO-ECONOMICA Y EDUCATIVA DE MADRID

PILAR-EULALIA BRUNA ARTIGAS
JESUS-ANTONIO SAEZ CRESPO
FAUSTINO CUENCA ESTEBAN
MARIA CAMPILLO LOPEZ-TROMPO
MARIA DEL CARMEN ESCUDERO ESCUDERO
EMILIA PALOMINO GARCIA
ANGEL VIDAL ALEGRE

Ofrecemos un esquema de trabajo que está contribuyendo a superar las deficiencias personales, familiares, culturales, sociales y educativas de los individuos y grupos sociales que habitan en la zona de Nuevas Palomera-Fontarrón-Portazgo del popular distrito de Vallecas en Madrid.

La población sobre la que actuamos procede en su gran mayoría de la inmigración y el chabolismo, con los consiguientes problemas de rehalaamiento y de adaptación, que han hecho que sea considerada como Zona de Acción Educativa Preferente (Z.A.E.P.)

Los principales puntos en que se basa el presente modelo son:

I. *Presentación*

1.1. Justificación de la necesidad del servicio:

- A nivel del Sector Educación.
- A nivel de nuestra Comunidad Educativa Escolar.
- A nivel del profesorado.
- A nivel de los padres de alumnos.
- A nivel del alumnado.

1.2. Alcance y límites del modelo:

- Temporal.
- Geográfico.
- Escolar.
- Institucional.
- Educativo.
- Personal.
- Areas de acción.

II. *Objetivos:*

- Generales.

- Específicos.

III. *Contenidos*

- Diagnóstico y tratamiento de las dificultades del aprendizaje.
- Orientación familiar.
- Educación para la salud y el desarrollo psico-social.
- Pedagogía terapéutica.
- Asistencia Social.
- Orientación Permanente del profesorado.
- Centro de recursos didácticos.

IV. *Características:* Participativo, Globalizador, Realista, Integrador, Preventivo, y estimulador.

V. *Funciones del Equipo;*

- Función preventiva: Primaria, Secundaria y Terciaria.
- Función Diagnóstico: Pedagógico, Psicológico, Físico-Sensorial y Biológico, Familiar y Social.
- Función Terapéutica.
- Función de Orientación y Asesoramiento al Profesorado.
- Función de Innovación y renovación.
- Función de estudio.
- Funciones internas.

VI. *Metodología;*

- Período de Estructuración.
- Período informativo y de consulta a la Comunidad.
- Período de Sensibilización y Concienciación.
- Período Consultivo y participativo.
- Período de dinamización.
- Programa Experimental a corto plazo.
- Programación a medio y largo plazo.
- Período de ejecución.
- Evaluación del esquema de trabajo.

PERSPECTIVA DE FUTURO PARA LA EDUCACION DE EMIGRANTES

EDUARDO SOLER FIERREZ

Todos los organismos o instituciones que dirigen su labor con carácter general a la educación de los emigrantes coinciden en afirmar que dicha educación debe ser de carácter *intercultural* para que, de este modo, y sobre todo en el caso de la segunda generación y posteriores, resulte posible un desenvolvimiento adecuado en la sociedad de acogida, sin por ello renunciar a los rasgos peculiares de la que proceden. La pérdida de esta identidad cultural acarrearía serios problemas aún cuando el grado de asimilación a la lengua y cultura extranjeras fuese elevado.

Pero el derecho de todo emigrante español de conocer su propio idioma o identidad cultural debe hoy día, a la vista de las perspectivas socio-económicas de los países receptores, añadirse el derecho de una educación para el retorno a su país de origen.

Por todo ello, la educación en el exterior plantea un conjunto muy singular de problemas y exigencias, que reclama medidas peculiares como:

- 1.— El establecimiento de un cuadro de objetivos básicos que respondan a las expectativas de la población española emigrante.
- 2.— La elaboración de planes de estudio que posibiliten dichos objetivos.
- 3.— La adopción de una estructura organizativa adecuada en el exterior.
- 4.— El diseño de material didáctico específico, y
- 5.— La implantación de un sistema didáctico que tenga en cuenta las peculiares características del alumnado.

A la vista de todo lo anterior, es incuestionable que el profesor de lengua y cultura españolas en el extranjero juega un papel fundamental en el doble aspecto de su selección y formación.

Los tres principios básicos que deben informar la tarea docente de un profesor de emigrantes son:

- a) Tener en cuenta que para preservar, transmitir y promover una cultura no hay mejor medio que la lengua, tanto a nivel de sistema como de habla, teniendo en cuenta la situación de contacto lingüístico en que se desarrolla y aprovechando las ventajas de esta situación.
- b) Poner en contacto a los escolares con la realidad y cultura españolas, y
- c) Servir como asesor para el alumno en todo lo que precise.

En consecuencia, las características profesionales del profesorado idóneo para desempeñar estas funciones, se resume en las siguientes:

- a) Experiencia y aptitud para la enseñanza de la lengua española.
- b) Conocimiento de las tendencias actuales en la evolución de la lengua española.

c) Dominio básico del idioma del país o zona acogida.

d) Capacidad de desenvolvimiento cultural referido tanto al ámbito español como al país de residencia.

Otras características de tipo personal que el profesorado en el extranjero debe reunir son:

a) Capacidad para desenvolverse en un medio humano diferente al suyo, y

b) Aptitudes para orientar personal y profesionalmente al alumnado.

Otra línea fundamental en la actuación futura en el campo de la enseñanza complementaria es el establecimiento de una programación de contenidos y orientaciones metodológicas adecuadas.

Las bases para la consecución de este objetivo pueden resumirse en las siguientes:

a) Distribución clara de los diferentes niveles de lengua y habla sobre los que es necesario incidir.

b) Tratamiento específico de las distintas interferencias lingüísticas, de acuerdo con el código verbal con el que el español está en contacto.

c) Consideración de los distintos ámbitos lingüísticos españoles de los que proceden las familias emigrantes.

IGUALDAD Y DESIGUALDAD EN EDUCACION REFLEXIONES FILOSOFICO-PEDAGOGICAS EN TORNO AL PROBLEMA DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

RAFAEL GIL COLOMER

1. El informe COLEMAN sobre *Igualdad de oportunidades educativas*, publicado en Washington en el verano de 1966, y los trabajos de reanálisis publicados en 1972 por CHR. JENCKS en su libro *Inequality* son una primera aproximación al tema de estas reflexiones.

Jencks establece dos hipótesis de trabajo. La primera es que en el análisis de los distintos factores a que se somete la realidad educativa, la desigualdad económica está en el transfondo de cualquiera de las otras desigualdades comprobadas. La segunda hipótesis es la siguiente: actitudes y valores son los factores decisivos para conseguir una verdadera igualdad de oportunidades.

El Volumen II del IV Informe FOESSA recoge también consideraciones significativas sobre la estructura social y la desigualdad en España.

2 y 3. ¿Cuál es el marco de interpretación del principio de igualdad de oportunidades?

Se trata evidentemente de un problema multidisciplinar que tiene implicaciones en otras áreas de conocimiento, en especial en Sociología y en Filosofía del Derecho.

4. En una segunda aproximación más definitiva se estudia el problema desde el horizonte temático de la *igualdad humana*.

El análisis del lenguaje proporciona dos series de afirmaciones contrapuestas. Por una parte, “todos los hombres no somos iguales” — es la afirmación— tal vez de la propia identidad. Y, por otra parte, la percepción de muchos rasgos comunes en nuestro alrededor personal. Existe entre unos y otros hombres una conformidad en naturaleza, forma, cualidades, etc. : “todos los hombres somos iguales” —es la afirmación de igualdad biológica, igualdad social y jurídica e incluso igualdad teológica o trascendente.

Puede presentarse la igualdad como identidad o tesis, y la desigualdad como no-identidad o antítesis. Y, como tensión dialectica entre ambas realidades, la fuerza sintética de la *intencionalidad* que arrastra siempre hacia una igualdad siempre inalcanzable pero siempre atrayente.

5. Anhelo de igualdad y desigualdades reales acompañan siempre el itinerario de la existencia humana, porque ambas son necesariamente compatibles en la individualidad de la persona.

Una cita de Miguel de Unamuno —“a cada cual según sus facultades, a cada cual según sus necesidades”— conduce a las reflexiones sobre la igualdad humana hacia una dilucidación formal del concepto de *justicia*.

6. El análisis va de la mano de seis interpretaciones de CHAIM PERELMAN de la fórmula clásica: “suum cuique tribuere”. La primera, “a cada cual lo mismo”: igualdad isomórfica. La segunda, “a cada cual según sus méritos”: meritocracia. La tercera, “a cada cual según sus obras”: igualdad retributiva y realidades individuales muy desiguales. La cuarta, “a cada cual según sus necesidades”: justicia social y distributiva. La quinta, “a cada cual según su rango”: desigualdades sociales. Y la sexta, por fin, “a cada cual según lo atribuido por la ley”: igualdad jurídica.

Para Perelman hay en todas estas concepciones un elemento común: la justicia aparece “como principio de acción según el cual los seres de una misma categoría esencial deben ser tratados del mismo modo”.

7. Este concepto depurado de igualdad humana y de justicia induce a una lectura del principio de igualdad de oportunidades como *IGUALDAD DIFERENCIADA*. Hay que promover, por lo tanto, oportunidades para todos que permitan ser tratados de manera desigual de acuerdo a necesidades, motivaciones, aptitudes etc. desiguales.

8. Tal vez fuera mejor, desde un punto de vista terminológico, hablar de *oferta diferenciada de oportunidades o posibilidades objetivas* y, desde la vertiente del propio sujeto educando, de *disponibilidades adquiridas* y *disponibilidades innatas*. Fenotipo y genotipo son elementos determinantes del proceso educativo.

9. Se presenta la noción de *disponibilidad* como clave de interpretación de los problemas planteados por la igualdad-desigualdad en educación y, en consecuencia, como lectura posible del principio de igualdad de oportunidades.

PROMOCION PERSONAL Y SOCIAL DE PROFESORADO DE EGB A TRAVES DE LA UNED

JOSE LUIS GARCIA LLAMAS

Entre los principales objetivos que se tuvieron en cuenta para la creación de la UNED se puede señalar el de ofrecer oportunidades de cursar estudios universitarios a aquellas personas que por diversas circunstancias no pueden asistir a los centros ordinarios.

La promoción personal y social del profesorado de EGB en la UNED puede inscribirse en el marco de este objetivo. Es, por tanto, de sumo interés conocer este colectivo y analizar las características de este grupo de docentes.

Los objetivos de esta "comunicación" podrían agruparse en dos grandes bloques:

- Analizar y describir las características socio-ambientales del profesorado de EGB.
- Conocer los motivos y expectativas que llevan al docente, por una parte a elegir la UNED y por otra a cursar la carrera de Ciencias de la Educación.

Para lograr estos objetivos hemos utilizado los siguientes instrumentos de recogida de datos:

- Cuestionario de opinión elaborado por el ICE.
- Cuestionario de ingreso elaborado por el ICE.
- Impreso normalizado de matrícula del MEC.
- Cuestionario de opinión sobre aspectos didácticos y pedagógicos del sistema de enseñanza a distancia de elaboración propia.

Se ha elegido para este estudio la carrera de Ciencias de la Educación dado que en esta la representación del profesorado de EGB es más numerosa. Concretamente un 72,3 por ciento del número total de alumnos de la carrera.

Los datos barajados en el estudio se han extraído de los instrumentos utilizados en este trabajo. Para analizar las características socio-ambientales hemos recurrido al impreso de matrícula y al cuestionario de opinión. Para estudiar los motivos y expectativas hemos utilizado el cuestionario de ingreso y, en especial, el cuestionario sobre aspectos didácticos y pedagógicos del sistema de enseñanza a distancia.

Hemos de reseñar, no obstante, que los datos que se manejan en la comunicación forman parte de una amplia investigación —en curso— sobre el rendimiento académico del alumno de la UNED.

Resultados

A través de este estudio hemos llegado a conocer más profundamente los

motivos y expectativas que guiaron al profesorado de EGB a cursar Ciencias de la Educación en un sistema de enseñanza a distancia.

En general, puede indicarse que los profesores de EGB que cursan esta carrera son por término medio menores de 30 años y se encuentran distribuidos por toda la geografía española, desde las grandes urbes a los pueblos más recónditos del país.

Prácticamente la totalidad de los varones y casi las tres cuartas partes de las mujeres ejercen la docencia. Proceden, en su mayoría, de los sectores agrícolas e industriales; gracias a su esfuerzo han conseguido una titulación de grado medio y han superado con creces los niveles de estudio alcanzados por sus progenitores.

Los profesores de EGB acuden a la UNED por razones de tipo laboral, dada la flexibilidad de horario y tiempo de estudio que le permite el sistema de enseñanza de esta Universidad. Al cursar la carrera de Ciencias de la Educación esperan alcanzar determinados conocimientos que puedan aplicar en su aula. Así mismo esperan una promoción personal y profesional, un mayor prestigio social y en definitiva potenciación de su autoconcepto.



EL PERFIL DEL ALUMNO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION DE LA U.N.E.D.

TERESA BARDISA RUIZ

En la U. N. E. D. se ha producido un cambio perceptible en la composición de la demanda de estudios, diversificación que impide hablar en la actualidad del alumno típico a distancia. De igual modo se ha modificado el perfil de los alumnos matriculados en Ciencias de la educación en los últimos cursos. Este cambio se produce sobre todo en el primer ciclo, ya que los profesores de E.G.B. de planes de estudios anteriores a 1.971 —que componían el porcentaje más elevado de los alumnos que accedían al primer curso— se incorporan ahora al segundo ciclo universitario principalmente a través de las pruebas de acceso y del curso de adaptación.

En un Cuestionario que aplicamos a los alumnos de Ciencias de la educación de la U.N.E.D. se puede observar como en los cursos cuarto y quinto la proporción de Profesores de E.G.B. es de un 71^o/_o y 72^o/_o respectivamente frente al 27^o/_o éstos que se matriculan en primer curso. Cifra que contrasta con la obtenida en los primeros años de funcionamiento de la U.N.E.D. que indicaban que la proporción de los mismos en primer curso pasó del 80^o/_o al principio al 63^o/_o unos años después.

Se ha producido un cambio en la situación académico-profesional. Los alumnos ya no proceden del campo docente de E.G.B., en cambio, van aumentando de modo constante los Licenciados en otras áreas de conocimientos, un 10^o/_o del total de los que en el curso 1.982-83 se han matriculado en esta carrera por vez primera en la U.N.E.D.

Aumenta el número de los que declaran ser “estudiantes” a la hora de señalar su profesión, situación que es más propia de los alumnos pertenecientes a un campus universitario convencional.

Es importante también considerar al grupo de alumnos que proceden del Curso de Acceso de Mayores de 25 años, ya que el porcentaje llega al 28^o/_o.

Si tenemos en cuenta que la composición de los alumnos es heterogénea y que el Ministro de Educación ha anunciado una remodelación académica, de los planes de estudios para la formación del profesorado de los distintos niveles educativos, cabe pensar que la oferta curricular que se proponga deberá responder combinando necesidades académicas y de educación permanente.

Lo que no tiene sentido es seguir ofreciendo carreras completas (de 5 años de duración) a personas que pretenden alcanzar objetivos concretos dentro del currículum pedagógico. En estos casos procede la opción de “matrícula abierta” que ya

se ha iniciado con carácter experimental en algunas materias de distintas Facultades universitarias de la U.N.E.D.

La alternativa de matrícula abierta, en concreto, consiste en ofrecer cursos y materias diseñados ex profeso, a la manera como la Open University, FerUnivertât, UMA / SUN de Nebraska, proponen determinados curricula académicos a aquellos alumnos que no están interesados en seguir secuencialmente los cursos que conducen a una licenciatura. Y que en cambio satisfacen intereses concretos de personas que quieren adquirir conocimientos; iniciando, ampliando o profundizando un estudio que de otro modo sería imposible o difícil de conseguir. Sólo de este modo podríamos hablar de oportunidades para todos y de ayuda diferenciada que mejore cualitativamente las demandas de conocimientos y formación educativas.

Sería interesante que fuera el profesorado universitario el que planteara soluciones diferentes para grupos de alumnos con demandas diferenciadas. Confeccionando un currículum actualizado, atractivo y divergente para los alumnos, y útil para la sociedad a la que esta institución sirve.

Esta tarea que es complicada y supone un esfuerzo colectivo resulta más árdua en la U.N.E.D. porque ello supone entre otros requisitos, planificar con antelación suficiente (de 1 a 2 años) el diseño, confección y evaluación del material didáctico, tanto impreso como audiovisual y todas aquellas estrategias metodológicas que faciliten el aprendizaje autónomo del alumno.

Cabe el riesgo de dar una respuesta sesgada o tradicional al reto que plantea la posible nueva estructuración de las Facultades de Educación si no se da respuesta con un pensamiento educativo, innovador y prospectivo a las demandas y necesidades de los alumnos y de la propia sociedad.

RELACION EDUCACION INTELIGENCIA COMO ALTERNATIVA A LA RELACION DE CLASE SOCIAL—INTELIGENCIA

MARIA DOLORES PERIS PASCUAL

Partiendo de los numerosos resultados que muestran las inferiores puntuaciones, como término medio, en las puntuaciones de los tests de inteligencia obtenidos por los sujetos de status bajos, nos planteamos como hipótesis explicativa de estos hechos el que son las diferencias implicadas en los sistemas educativos de estos status, los que originan las diferencias educativas. O de otro modo, que el tipo de educación que reciben los sujetos de status bajo, limita su desarrollo intelectual, no permitiendo alcanzar los óptimos resultados que se obtienen con los sistemas educativos de status medio y alto.

Para probarla, se aplicó el test D-48 y una encuesta acerca de la actividad laboral de los padres, a 204 alumnos de tres tipos de Centros escolares, seleccionando como variables demográficas el 7º curso de E.G.B., la edad de 13 años, el sexo masculino y el medio urbano. Los tres tipos de Centros fueron:

- a) Tres colegios públicos de zonas obreras. Los alumnos eran todos de clase baja.
- b) Un colegio privado en el que los alumnos se repartían entre la clase media y la clase alta.
- c) Un colegio subvencionado en el que había alumnos de los tres status.

Se presentan los resultados así como la significación de diferencias entre las medias de los 6 grupos constituidos. La única diferencia significativa se establece entre los de status alto. No aparecía diferencia por el hecho de que a los centros de status alto acudieran sólo alumnos de clases alta y media o acudieran también alumnos de clase baja. En consecuencia, resistían la prueba y no se podían rechazar las hipótesis planteadas, a saber:

- 1ª.- Los alumnos de status bajo obtienen puntuaciones en C.I. iguales a las de sus compañeros de status alto y medio, cuando acuden a Centros de status alto.
- 2ª.- Los alumnos que acuden a centros de status bajos obtienen puntuaciones de significativamente inferiores a los alumnos que, con idénticas características sociales, acuden a centros de status alto. Las diferencias en inteligencia, en consecuencia, no se obtienen entre los status, sino entre los sistemas educativos.
- 3ª.- No hay diferencias entre los resultados de los test en los centros de status alto, cualquiera que sea el status social de los alumnos. El sistema educativo homogéneo, elimina las diferencias socio-económicas.

En consecuencia, mantenemos la hipótesis de que las puntuaciones en los tests de inteligencia se relacionan con el tipo de educación recibida, más que con el status de procedencia.

Las correlaciones obtenidas entre las variables status-inteligencia, muestran un valor de 0,32 (semejante al de otros estudios), cuando existe el error de contaminación en el diseño de no controlar la variable “tipo de educación”, igualando el Centro, las diferencias desaparecen. Es por ello por lo que concluimos que la variable educación es la que origina las diferencias en el rendimiento intelectual, tal y como pretendíamos demostrar.

Brevemente se comentan algunas conclusiones a partir de estos resultados.



EDUCACION Y PLURALISMO EN LA PRENSA DE 1976-77

NIETO BEDOYA MARGARITA

Es este uno de los años políticamente más interesantes en la historia de la vida democrática española. Entre 1976-77 nos encontramos con el primer Gobierno democrático cuya campaña electoral comienza el 19 de abril de 1977. Pero antes de este acontecimiento hay que destacar el nacimiento de un nuevo diario en Madrid, "El País", diario que influirá principalmente sobre la atención de una población muy determinada. Siguiendo con los acontecimientos políticos, tenemos el 6 de julio del 76 el juramento ante el Rey del nuevo presidente de Gobierno, Adolfo Suárez.

Bajo el gobierno del Sr. Suárez, se darán hechos tan importantes como el Referéndum para la Reforma Política (15-XII-76), la aprobación del Proyecto de Ley sobre Derecho de Asociación Sindical, la legalización entre enero y abril del 77 de todos los partidos políticos.

Si el ámbito político es rico en acontecimientos, el educativo no se queda atrás. La creación de las Asociaciones de Vecinos da nueva pujanza a las necesidades de mejorar la calidad, instalaciones, y nuevas creaciones de centros educativos. Los padres toman conciencia de su responsabilidad respecto a la enseñanza que se ofrece a sus hijos, reclamando así un mejoramiento de ésta.

De todos los niveles educativos el que ofrece más pluralidad en este período es la E.G.B. Centrando su problemática en las subvenciones, gratuidad de la enseñanza, posibilidad de crear y mantener con dinero del Estado los centros privados, asegurando así la libertad de elección de centro garantizada por la Constitución. Otra postura es la que promueve la pluralidad ideológica dentro de los centros estatales o públicos, sin ningún tipo de ayuda para los privados.

Los niveles de B.U.P. y F.P. no ofrecen novedades en sus planteamientos. Son estos, quizás los niveles menos problemáticos, o por lo menos de los que menos se ha ocupado la prensa del momento.

La Universidad por su parte ofrece un rico marco de información. La lucha por la Autonomía, la creación de los primeros Estatutos, el deseo de la descentralización, son junto con el deseo de mejorar la calidad de la enseñanza los puntos fundamentales. Se dará en este momento la amnistía a aquellos profesores que fueron retirados de sus puestos por cuestiones políticas, volverá Aranguren, Galván y muchos otros.

Si todo esto supone pluralidad, y yo así lo creo, también deseo señalar la ausencia de información que se aprecia respecto de nuevas experiencias que se estén realizando en el campo de la enseñanza. Junto con la posibilidad de ampliar el concepto de la educación a través de la nueva técnica de los ordenadores, o de la T.V..

Es este, por cierto, un año en el que se puede constatar la existencia de pluralidad educativa, ya a través de los hechos recogidos en la prensa como por los títulos de sus artículos. De entre ellos deseo destacar como pura muestra representativa el de José Torreblanca publicado en "El País" "Pluralismo en la Enseñanza", (22.III.77. p. 25).

Si deseo, ya para terminar este resumen, hacer patente el hecho de que la pluralidad ideológica se dá habitualmente en sociedades vivas y por lo tanto activas y no hay que olvidar que la educación es uno de los factores sociales que más ayudan al hombre a evolucionar. Por lo tanto en una sociedad de cambio como es la de la España de 1976-77 es normal y lógico encontrar ésta pluralidad.



LA NARRACION POPULAR COMO INSTRUMENTO EDUCATIVO: APORTACIONES PEDAGOGICAS DESDE EL PLURALISMO CULTURAL ESPAÑOL

CARMEN BORBONES BRESKO

El cuento popular es un auténtico producto de toda la sociedad. Es algo que ella ha ido creando, modificando, según la época: es su mensaje.

Dado que el primer y principal medio de educación es al familia, podemos observar y analizar de qué medios se sirve para llevar a cabo su tarea educativa.

Uno de estos instrumentos es el cuento popular utilizado sistemáticamente para introducir al niño en las pautas sociales que rigen en la comunidad en la cual va a vivir.

En la actualidad, los cuentos difieren de los de antaño; sin embargo, considero que esto no disminuye la importancia pedagógica que pueda tener la exploración de los controles y pautas existentes en los que venimos a considerar estrictamente tradicionales.

Aunque su "mensaje" pueda quedar algo diluido por la influencia de los medios de comunicación actuales, bajo las superestructuras establecidas por la educación formalizada, la índole peculiar de la cultura popular propia, irrumpe y se manifiesta muchas veces, dejando constancia de la profunda autenticidad de cada pueblo.

Dado que todo educador ha de "conocer para educar", es interesante tener constancia y profundizar al máximo en el estudio de los factores que inicialmente han forjado la socialización de sus alumnos.

La convivencia de culturas diversas en el Estado español hacen extremadamente necesario este conocimiento por cuanto en una misma aula hallamos individuos con marcadas diferencias generadas secularmente por la cultura que ha marcado la vida de su progenitores y del resto del entorno familiar.

Un análisis de la variada cuentística popular hispana nos permitirá tener un dato más. A lo largo de esta comunicación señalamos la existencia de unos rasgos comunes: actuación en solitario de los protagonistas, enfrentamiento —metafórico— entre los dos sexos, influencias femeninas, etc. Y también, rasgos diferenciales, a la luz de los cuales podremos diseñar estrategias adecuadas en los momentos precisos.

En este trabajo se señalan cuatro áreas claramente diferenciadas —castellana, catalana, gallega y vasca—, no por ser las únicas, sino como ejemplo del amplio espectro de posibilidades que oferta nuestro rico acervo cultural.



MARGINACION SOCIOECONOMICA Y EDUCACION

JUAN ESCAMEZ SANCHEZ

Introducción

Uno de los problemas que más preocupan a los profesionales de la educación, a las familias y, en cierto modo, a las autoridades políticas es el del fracaso educativo. Tenemos el convencimiento, contrastado frecuentemente con datos empíricos, de que la escuela es incapaz para modificar el comportamiento de un niño, adolescente o universitario desde una situación dada a otra que consideramos más deseable; ni siquiera, a pesar de los ingentes recursos públicos, la escuela posibilita, de modo generalizado, los mínimos conocimientos instructivos que la Sociedad demanda. El fracaso está planeando constantemente sobre el proceso educativo y, con frecuencia, se convierte en el resultado de ese proceso.

A pesar de que ha sido y es un tema sobre el que se ha investigado y publicado bastante en los últimos años, la mayoría de los interrogantes que suscita todavía no han encontrado respuestas adecuadas. Su actualidad y urgencia es patente, entre otras, por las siguientes razones: a) El fracaso educativo, de gran parte del alumnado es un hecho constatable en los informes confeccionados por las autoridades educativas de los diferentes países de nuestra área de influencia; b) Las innovaciones pedagógicas y las nuevas políticas asumidas por gobiernos, especialmente sensibles, no parecen haber dado con soluciones eficaces; c) La relación existente entre fracaso educativo en los niveles básicos y falta de promoción social es alta, sobre todo en nuestra época donde alcanzar un puesto de trabajo no es tarea fácil.

La complejidad del tema ha conducido a no pocos estudiosos a la conclusión de la disfuncionalidad de la escuela y a propugnar su desaparición. Sin embargo, en una época, donde la idea de desescolarización ha dado mucho que hablar, es necesario preguntarse porqué desde los siglos XVIII y XIX hasta nuestros días se ha considerado una conquista social el principio legal de escolarizar a todos los niños durante un cierto tiempo; principio adoptado por todos los países europeos y, considerado también de adopción necesaria, por los países del tercer mundo que, en épocas más recientes, han accedido a la independencia. Los partidarios de ciertas ideologías políticas pueden afirmar que la enseñanza obligatoria institucionalizada ha sido creada para preparar productores y empleados indispensables a un sistema capitalista, así como para perpetuar los papeles desarrollados por las distintas clases sociales; sin abordar directamente la cuestión (1), no es menos cierto que todos los países del mundo, cualesquiera que sean sus ideologías, parecen tener la enseñanza obligato-

ria como algo esencial. De ahí, que a los partidarios de la desescolarización les incumba explicar las razones de este hecho.

Es conveniente, pues, no sólo constatar el fenómeno del fracaso educativo sino también, en la medida de lo posible, determinar los factores que intervienen en la producción de dicho fenómeno y, así diagnosticados, instrumentalizar las estrategias pedagógicas y políticas adecuadas para tratar de evitarlo. La tarea no es fácil y, por supuesto, no se pretende en esta ponencia dar una solución simplista a una cuestión tan compleja. La pretensión de estas aportaciones, apoyadas en lo posible en datos empíricos, se circunscribe a vislumbrar nuevos caminos que orienten nuestros análisis y esfuerzos pedagógicos, así como propugnar líneas de actuación de los responsables de política educativa.

La hipótesis de la que partimos podemos concretarla así: la marginación socioeconómica conlleva a un sensible aumento del fracaso educativo con relación a la población que no se encuentra en esa situación. El fracaso educativo se manifiesta, en los siguientes puntos: a) no alcanzar los mínimos, exigidos por la Sociedad, en la instrucción reglada; b) mostrar “déficits” en actitudes socialmente reconocidas y deseables; c) alcanzar menores niveles de titulación; d) no acceder a empleos de alta cualificación.

El análisis riguroso del problema que nos preocupa obliga a determinadas precisiones sobre: a) ¿Qué es marginación socioeconómica?, b) ¿Qué debe entenderse por fracaso educativo?, c) ¿La educación es un derecho fundamental?. A esta temática dedicaré la primera parte de mi intervención. En la segunda, abordaré el estudio de los factores que, dependiendo de la situación económica, explican el fracaso o éxito en la educación. Finalmente, propondré algunas reflexiones sobre intervenciones concretas, que sería conveniente realizar para evitar el fracaso educativo, ya que es propio de la Ciencia Pedagógica no contentarse con describir fenómenos, sino señalar cursos de acción para una optimización de los procesos en la búsqueda de resultados considerados como aceptables.

Marginación socioeconómica

El término “marginación” surgido hace poco más de un siglo y que tuvo connotaciones exclusivamente económicas, nuevo enfoque del quehacer económico propugnado por Jevon y Manger (1871), suele aplicarse en la actualidad, con connotaciones distintas, a una gran variedad de individuos o grupos (drogadictos, enfermos mentales, ancianos, minorías étnicas, emigrantes, mujeres, delincuentes, etc) que están separados o excluidos de aquellos derechos que parecen corresponderles. La marginación presenta, por lo tanto, la característica de una falta de participación respecto a unos objetos sociales o derechos. Desde este punto de vista, podríamos describir la marginación como falta de participación de los individuos o grupos en aquellas esferas en las que, de acuerdo con determinados criterios, les correspondería participar. El juicio de marginalidad se realiza sobre la base de comparación entre una situación de hecho y un deber ser, es decir, estableciendo la diferencia entre el derecho ejercido y el derecho reconocido.

La descripción propuesta nos muestra el carácter relativo de la marginación ya que debemos determinar los grados de participación, los objetos sociales en los que participar y los criterios que justifican la participación; igualmente, nos permite observar que hablar de marginación, sin más precisiones, es un “*flatus vocis*”, una ambigüedad, puesto que todos los individuos, grupos o pueblos están marginados respecto a unos objetos sociales. Por ejemplo, un titulado universitario que no puede desempeñar la función para la que se ha preparado es un marginado porque: a) existe la profesión; b) tiene la titulación legal; c) se reconoce y es reconocido con derecho a ejercer su profesión. Igualmente, varios países centroafricanos están marginados económicamente respecto a los bienes económicos de Europa, puesto que: a) existe una riqueza; b) tienen derecho a la propia subsistencia; c) se reconocen y son reconocidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pactados por la Sociedad Internacional de las Naciones Unidas en 1966, como sujetos a los que se le deben esos bienes. La relación de casos podría multiplicarse *ad infinitum*. Lo que he pretendido señalar es la necesidad de circunscribir el universo de discurso desde el que pretendemos hablar de marginación.

Tres son los elementos desde los que es posible hablar de marginación. El primero, se refiere a la *participación* o ejercicio del conjunto de papeles que se le atribuye a un individuo o grupo en función de su pertenencia a cierto número de categorías socioculturalmente relevantes (sexo, edad, estado civil, ocupación, etc.). El segundo *esquema normativo* o conjunto de valores y normas que definen las áreas legítimas, esperadas o toleradas, de participación. El tercero, *recursos objetivos*, elementos materiales e inmateriales necesarios para que la participación sea efectivamente posible, y, por supuesto, ausencia de trabas que impidan el acceso al uso de los recursos mismos (2).

Creo que ya nos encontramos en condiciones de precisar el significado de “marginación socioeconómica”. Para ello realicemos algunas consideraciones. En primer lugar, no podemos entender por marginación socioeconómica la carencia absoluta de bienes, sino cuando el grado de participación en el sistema productivo del país presenta alguna de estas situaciones: a) desempleo total; b) desempleo parcial; c) subempleo invisible de ingresos muy bajos; d) ocupación total o parcial en trabajos que no permiten el aprovechamiento óptimo de la cualificación del trabajador; e) ocupación en actividades por cuenta propia en condiciones subeconómicas, por bajos beneficios o productividad. Estas circunstancias conducen inexorablemente a una baja participación en los bienes y servicios que integran lo que podemos llamar nivel de vida: vivienda, alimentación, vestido, educación, salud, etc.

Lo que sucede, en nuestro contexto europeo en general y en nuestro contexto español, es que ha habido un reconocimiento formal de estos derechos económicos, aunque no haya habido un efectivo ejercicio de los mismos. En otros términos, aunque con antecedentes medievales ha sido a partir de los tiempos modernos, siglo XVI, cuando los derechos sociales, económicos y culturales han encontrado su desarrollo a nivel filosófico y su plasmación a nivel jurídico, derecho positivo; especialmente los siglos XVIII, XIX y el nuestro han sido ricos en Declaraciones Internacio-

nales sobre esos derechos y su plasmación positiva en las normas fundamentales de muchos países.

Como concreción sobre lo anterior, detengámonos brevemente sobre lo que se nos dice en algunos artículos de la Constitución Española referidos a los derechos económicos. En el Capítulo II "Derechos y Libertades" artículo 39.1 "los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia"; en el artículo 40.1 "los poderes públicos promoverán las condiciones favorables para el progreso social y económico y para una distribución de la renta regional y personal más equitativa, en el marco de una política de estabilidad económica. De manera especial realizarán una política orientada al pleno empleo"; y en el capítulo III artículo 128.1 "toda la riqueza del país en sus distintas formas y sea cual fuere su titulación está subordinada al interés general" (3).

Como hemos podido observar, los valores económicos, que han ido gestándose en los tiempos modernos, han pasado desde una consideración axiológico-especulativa a su incorporación al derecho positivo; por una parte, como normas programa; por otra, como derechos de contenido igualitario.

Lo anteriormente expuesto, ha llevado a los ciudadanos de nuestro país a considerar como derecho suyo la participación equitativa en los bienes económicos puesto que: a) existe un determinado nivel de riqueza, evaluable en una concreta renta per cápita del país, próxima a lo que se considera "nación desarrollada"; b) existe una normativa, la Constitución y las Declaraciones sobre Derechos Humanos como criterios supremos que garantizan el derecho a esos bienes; c) se reconocen y son reconocidos, por la "normativa" fundamental, como sujetos de esos derechos.

Cuando las expectativas generadas por el ciudadano o grupo de ciudadanos no se cumplen, entonces se consideran unos marginados socioeconómicamente. Es decir, existen unas expectativas de participación, una normativa que les ampara y unos recursos disponibles y, sin embargo, encuentran obstáculos para una participación efectiva; por lo que se cumplen todas las condiciones, antes señaladas, para poder ser denominados unos "marginados socioeconómicos".

Los análisis anteriores posibilitan hablar de marginación socioeconómica referida a todos aquellos ciudadanos que no obtienen un empleo adecuado a sus capacidades personales, que no tienen unos ingresos aceptables para un adecuado nivel de vida y que, por lo tanto, el consumo de bienes y servicios sociales no alcanza los umbrales mínimos que las posibilidades del país permitirían en una equitativa redistribución de la riqueza. Los derechos económicos, reconocidos a nivel formal e incorporados al derecho positivo, no son ejercitados de facto. De ahí que, con toda propiedad podamos llamar a las clases más desfavorecidas de nuestro país "marginados socioeconómicamente", y no caer en la trampa de considerar la marginación como un fenómeno extraño o colateral a la vida ordinaria de la comunidad. Creo, además que cuando el rendimiento escolar de nuestros alumnos de E.G.B. no alcanza los mínimos exigidos en más del 40%, el planteamiento hecho, desde esta perspectiva, es, en mi opinión, más importante para la educación que otros posibles planteamientos sobre comportamientos marginales o sujetos marginados.

Quizás sea problemático afirmar que los planteamientos anteriores no estén instalados en una ideología, al menos implícita, cuando la neutralidad absoluta es difícil de sostener aún en las investigaciones más asépticas. Pero lo que es un dato constatable es que la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Constitución Española han sido elaboradas y aceptadas por hombres, grupos y países, en su caso, de distinta ideología y con visiones contrapuestas sobre el modelo económico y político más adecuado para regir la vida de la Sociedad. Todos, o la mayoría, están de acuerdo en los objetivos económicos o derechos económicos, es decir, en los valores programa, aunque difieran en las técnicas o estrategias para la consecución real de esos valores.

Fracaso educativo

Una vez expuesto lo que entendemos por marginación socioeconómica es conveniente detenernos en el análisis de lo que podemos llamar fracaso educativo. Siguiendo a mi colega, el profer. Esteve Zarazaga (4), podemos considerar como educación la consecución por el educando, a través de un proceso de intervención, de un estado deseable considerado como patrón alcanzado; este estado deseable implicaría el desarrollo del conocimiento y de la inteligencia, formando esquemas conceptuales propios, así como la incorporación práctica, o apropiación personal, de valores morales rectores del comportamiento. En otros términos, la consideración de la educación como resultado, el hombre educado, ofrece aquellas características que ya había señalado Peters: a) calidad de comportamientos; b) transformación en la manera de ver y entender la realidad. Quizás hoy podríamos decir que el hombre educado es aquel que obtiene: a) los conocimientos mínimos adecuados a su nivel de estudios; b) los esquemas mentales y técnicas de aprendizaje que le posibiliten alcanzar una comprensión aceptable del mundo que le rodea; c) las actitudes básicas de socialización, solidaridad y afirmación de la propia identidad personal.

Si éstas son las grandes metas a alcanzar, que deberíamos formular en patrones concretos a conseguir en finitos cursos de acción y en tiempo limitado, el fracaso educativo consiste precisamente en la desviación acentuada respecto a esas metas. Concretándonos a la enseñanza obligatoria, que tiene como objetivos fundamentales: a) asegurar a cada niño, al menos, una instrucción básica, entendida como la preparación mínima que le posibilitará asumir su papel y su condición de adulto; b) una instrucción fundamental que apoye una futura competencia profesional; c) las cualidades morales e intelectuales, necesarias e imprescindibles, para enjuiciar el sentido de su trabajo y las condiciones fluctuantes de la vida económica y social; d) la madurez política necesaria para poner el resultado de su veredicto en práctica. (5).

Concretándonos a la enseñanza general básica, digo, el fracaso educativo consistirá, en pocas palabras, en no dotar de los mínimos de instrucción, técnica de aprendizaje y actitudes para que nuestros niños se adapten a la realidad, y ejerzan su capacidad de observación y juicio.

Cuando este fracaso educativo se da, y se está dando como veremos después, se

lesiona uno de los derechos fundamentales de la persona. El derecho a la educación pertenece a los llamados "derecho-deber"; se trata de derechos valorados de una manera tan importante por la comunidad social actual, y por su ordenamiento jurídico, que no se dejan a la autonomía de cada persona, sino que el Estado establece deberes para todos a la misma vez que les reconoce ese derecho. De aquí, que el derecho a la educación tenga como correlato la enseñanza básica obligatoria tal como, entre otras, se muestra en la Constitución Española que en el Cap. II, Sección 1ª "De los derechos fundamentales y de las libertades públicas" en su artículo 27.2 nos dice "La enseñanza básica es obligatoria y gratuita".

Marginación socioeconómica y fracaso educativo

Que el derecho a la educación, como derecho fundamental de la persona, no es un derecho ejercido en sus niveles básicos, a pesar de su reconocimiento jurídico, es un dato fácilmente constatable tanto en los informes de nuestro país (6) como en informes internacionales (7), donde se nos muestran la gran cantidad de alumnos que no han obtenido mínimos de instrucción reglada. Igualmente, se pone de manifiesto la alta correlación existente entre el origen socioeconómico deficitario de los alumnos, lo que hemos llamado marginación, y el fracaso instructivo; así como el condicionamiento socioeconómico en la elección de estudios, que permiten una mayor cualificación profesional con el correspondiente nivel de ingresos y prestigio social (8).

La fosa que separa el ideal igualitario con lo que sucede en la realidad es patente. Se puede apreciar que los alumnos, hijos de padres clasificados socioeconómicamente como de categoría alta, ocupan las aulas y los establecimientos escolares que ofrecen buenas posibilidades para pasar a la escuela secundaria y, de ahí, a los estudios superiores; mientras que los alumnos que pertenecen a las clases más bajas están en minoría en esas escuelas y establecimientos; un número elevado de ellos son considerados "malos alumnos" y abandonan la escuela, lo más rápidamente posible, sin haber llegado a la edad reglamentaria, que pone fin a la educación básica, o sin conseguir los niveles de estudios previstos legalmente.

Hemos analizado algunos aspectos del fracaso educativo, debido a la marginación socioeconómica como no superar el nivel de mínimos en instrucción y no acceder a titulaciones y puesto de trabajo cualificados; pero la incidencia no sólo atañe a las deficiencias que se pueden observar en la instrucción sino también a actitudes, reconocidas como básicas por el conjunto social, y a la concepción de la propia identidad personal "la organización de la personalidad depende de la estructura cognitiva y de actitudes que se adquieren en función de los climas familiares y escolares" (9). Numerosos autores coinciden en afirmar que las adquisiciones de patrones amplios y complejos de comportamiento durante la infancia, así como la formación de actitudes, se da a través de los modelos familiares ante los que está expuesto el niño (10). Y no podía ser de otra manera porque, independientemente de las distintas interpretaciones sobre el proceso de formación de actitudes, todos los autores concuerdan en afirmar que existen una serie de variables internas y externas

al individuo que, en mayor o menor medida, afectan a dicho proceso. Estas variables las podemos resumir en dos grandes categorías: a) factores de personalidad y b) factores sociales. Entre estos últimos son considerados: 1) Recepción de información: las actitudes reciben el impacto modelador de la información a la que se haya expuesto el niño; 2) pertenencia a un grupo; 3) relaciones interpersonales dentro del grupo.

Sin entrar en la compleja problemática de diseñar la naturaleza de la actitud (11), atenderemos a alguna de ellas, considerada fundamental, y veamos si aparece el fracaso educativo en la enseñanza básica como su correlación con la marginación socioeconómica.

Una de esas actitudes básicas es el llamado “espíritu crítico”. Cuando a lo largo de los diferentes cursos, que he impartido tanto a futuros licenciados en Ciencias de la Educación como a profesores en ejercicio, se les ha pedido la selección de cinco actitudes básicas, que convendría generar en el proceso educativo, aparece de modo constante dicha actitud. Como ha señalado el prof. Cervera, citando a Toulmin (1977), la calidad del proceso de educación se mide, no por la exactitud con que se manejan conceptos específicos, sino por las actitudes críticas, con que los estudiantes aprenden a juzgar aún los conceptos expuestos por sus mismos maestros (12); de aquí que Cervera haya considerado a la función crítica como la condición de posibilidad del acto educativo. Pero ¿qué es el espíritu crítico? Fundamentalmente un rasgo de la “personalidad”, no un contenido ni siquiera una destreza, por el que uno debe mostrarse alerta ante la posibilidad de que deban rechazarse las propias normas establecidas, de que haya que cambiar las reglas y modificar los criterios utilizados para juzgar las actuaciones, o quizás para que no tengan lugar esas actuaciones. Enseñar a un niño a mostrarse crítico supone estimularle a examinar el valor de las actuaciones propias y de su entorno para que sea capaz de valorarlas desde el prisma de la optimización personal y social (13). A pesar de que la escuela prepara fundamentalmente para la aceptación, sin embargo afirmamos, con Passmore, que desde edad muy temprana puede enseñársele a un niño en qué consiste debatir críticamente una cuestión.

Que la escuela ha fracasado en la formación de esta actitud básica ha sido una constante histórica ya que los duros ataques de Dewey, a los métodos escolares corrientes, se centraban en que no proporcionaban a los educandos una comprensión discriminativa de los problemas del mundo en el que viven. Para él, educar es crear una mente capaz de jugar y analizar (14). En nuestro tiempo, el informe del Club de Roma *Aprender, horizonte sin límites* (1979) insiste en la misma temática y deficiencia.

Que la capacidad crítica está en función del lenguaje, socialmente aprendido, es una constante en las diferentes escuelas que abordan el estudio de la interrelación lenguaje-pensamiento como ya expuse en un trabajo anterior (15); y que dicho lenguaje está condicionado por el origen social, ha adquirido carta de naturaleza en la literatura actual después de los estudios de Bernstein “El campo de los aprendizajes posibles difiere radicalmente de un tipo de código a otro (código restringido y

elaborado) e, incluso, las disposiciones sociales e intelectuales, las motivaciones y la forma de control social, las formas de innovación y de cambio. Así parece muy verosímil, que el retraso relativo de muchos niños de las clases populares residentes en zonas con gran densidad demográfica o en zonas rurales tiene causas culturales y es debido al proceso lingüístico . . . a las limitaciones impuesta por el solo dominio del código restringido" (16). Sugiere Bernstein que el niño de la clase media y alta es socializado en un aprendizaje de principios así como de habilidades básicas; el niño es animado a tomar un papel activo y aprender, para él, se convierte en una experiencia autorreguladora mientras explora su ambiente. En cambio, los niños de las clases bajas aprenden generalmente las operaciones de las habilidades básicas; el niño es animado a tomar un papel pasivo y así, aprender, se convierte para él en una experiencia donde la madre le dice como funcionan las cosas.

Investigaciones posteriores parecen confirmar las sugerencias del autor inglés, cuando analizamos las interacciones verbales atendiendo a las clases sociales: a) la clase burguesa verbaliza más que la baja (Lewis, Wilson 1972); b) a las diferencias cuantitativas, la clase burguesa añade las cualitativas (Tulkin, Kagan 1972); c) relatan en términos precisos, dan explicaciones y esperan que el niño participe, mientras que la clase baja sólo relata en términos menos precisos y esperan pasividad (Rossman 1976). Como ha señalado Rondal, el lenguaje de las clases burguesas es más complejo sintácticamente, contiene menos frases imperativas y funcionalmente está dirigido a la socialización, participación y desarrollo cognitivo (17). Bandura y Walters (1974) señalan que hay datos suficientes para afirmar que los niveles altos de logro intelectual tienden a transmitirse de generación en generación. Los niños, cuyos padres dedican tiempo a participar en actividades intelectuales con ellos, tienden a renunciar a su tiempo libre para dedicarlo a tareas intelectuales.

La educación, para una sociedad en cambio acelerado, requiere la formación de una personalidad integrada. El cambio acelerado de nuestro tiempo amenaza con trastocar los valores, la moral, las relaciones interpersonales, la imagen de uno mismo y el sentido de la propia identidad; por ello, es necesario formar personas capaces de mantener un concepto estable de quienes son y cual es su lugar en la Sociedad, de qué significan para las demás personas y éstas para ellos (18). Quizás sea uno de los objetivos básicos e imprescindibles de la educación de nuestro tiempo, la formación de un adecuado "concepto de sí". El autoconcepto está compuesto de múltiples facetas; es una organización jerarquizada de un conjunto de percepciones que abarcan los aspectos más variados en cuanto al modo cómo la persona se percibe.

Como ha señalado Ecuyer (19), se admite, generalmente, que en los dos primeros años se produce una emergencia del yo a través de un proceso de diferenciación entre lo que pertenece al yo frente a lo que no es el yo. Las primeras diferenciaciones se efectúan a nivel de la imagen corporal, probablemente a partir de las diversas sensaciones corporales. Al mismo tiempo que la imagen corporal se estructura, otras imágenes más interiores emergen simultáneamente, de modo imperceptible, y se traducirán más tarde por la sensación de ser amado, de ser acogido etc., sensaciones posteriormente llamadas "estima de sí". La etapa de dos a cinco años permite asistir

a la elaboración de las bases del autoconcepto por la construcción del sentido de la identidad a partir de los objetos poseídos, el lenguaje, las identificaciones y deferencias en relación a las personas del entorno, cuyas reacciones influyen en el sentimiento de la valoración personal.

Es en la edad de la enseñanza básica, de cinco a diez años, cuando aparece la expansión de la propia identidad. Las experiencias inquietantes, las reacciones contradictorias del medio, harán difícil la adquisición del sentido de la consistencia interna. Será necesario para el niño adquirir cierta constelación mínima de percepciones de sí mismo para asegurarse su propio reconocimiento. Estas primeras imágenes son importantes para alcanzar una seguridad básica, la suficiente confianza en sí mismo como para ir al encuentro con los demás. Las nuevas situaciones deben ser integradas: la popularidad con sus iguales, la variedad de éxitos o fracasos en los deportes y en las disciplinas escolares, la reacción de sus compañeros y profesores a sus gestos y actitudes.

Es, pues, un período intenso durante el que se acumula y se jerarquiza progresivamente una gran variedad de imágenes de sí, ampliando el sentido de la identidad personal y repercutiendo en el autoconcepto. Como los elementos del mismo funcionan como una estructura consistente, el comportamiento del niño buscará la congruencia con lo que piensa de él mismo. Por ejemplo, si un niño se percibe a sí mismo como un alumno muy motivado e inteligente se esforzará por comportarse de un modo que sea compatible con tal percepción.

A pesar de la fuerte correlación entre autoconcepto en general, y autoconcepto académico en particular, con el rendimiento escolar (20), y de la importancia que tiene la integración de la personalidad en una sociedad en cambio acelerado, es un dato evidente que no es una de las preocupaciones fundamentales de nuestras instituciones escolares.

Además, los resultados de las investigaciones de Perron (1971) contribuyen a confirmar la hipótesis específica de nuestra exposición de que el concepto de sí tiende a modelarse, durante estos años, en función de las expectativas de los padres. Mas aún, durante el período de la primera juventud, de quince a dieciocho años, las investigaciones de Long, Ziller y Lenderson, han puesto en evidencia la conflictividad entre la identificación a las figuras parentales y la necesidad de identificarse a los grupos de iguales. De ahí que no nos deba extrañar las fluctuaciones que se observan en estos años. La influencia de la estructura familiar en el autoconcepto del niño de básica es un dato probado una y otra vez por las investigaciones contemporáneas (21).

Podríamos seguir exponiendo metas mínimas que son asignadas a la educación básica y que, sin embargo, no son conseguidas por ella, debido, fundamentalmente, a que los niños vienen a los centros escolares profundamente marcados por su origen socioeconómico. La institución escolar, con sus virtudes y defectos, no es la única responsable de las deficiencias y no plantear los problemas en la raíz es el mejor camino para impedir su solución.

Parece ser como si la escuela no pudiera hacer gran cosa para reducir las des-

igualdades sociales porque los niños están más influenciados por la vida familiar que por la vida escolar. Los estudios más recientes han revelado que los resultados alcanzados al término de la enseñanza obligatoria están profundamente condicionados por las aspiraciones y la experiencia personal de los padres y del niño. El hogar familiar y el barrio son dos espacios básicos en los que la escuela actúa y con los que debe estar estrechamente unida. Creo que no es necesario insistir en el hecho obvio de que una sociedad concreta es el contexto en el que vive el niño con su familia y que, por lo tanto, las posibilidades, tensiones y frustraciones de aquella se reflejan en éstos. Opino que un adecuado planteamiento del problema de las desigualdades en la educación básica debe contemplar una política social que contribuya a remediar las dificultades que abruman a las familias y a las zonas o barrios más deprimidos, y unos planteamientos pedagógicos extraescolares que aborden los contextos ambientales donde el niño vive.

Partiendo de estas reflexiones sobre la incidencia de la marginación socioeconómica en el rendimiento escolar de básica, generamos, en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Murcia, un programa de investigación para determinar la correlación entre el origen socioeconómico del alumnado de E.G.B. de la Región y determinados factores que, diseminados por aquí y allá, habíamos detectado como fundamentales para el rendimiento escolar y la formación de la personalidad. Los factores analizados fueron: a) Estructura de la familia desde la perspectiva de autoridad-libertad; b) Interacción lingüística padres-hijos; c) Interacción afectiva padres e hijos; d) expectativas socioculturales de los padres; e) medios materiales y de apoyo aportados por la familia.

La muestra de sujetos fue de 575 padres, de ambos sexos, de alumnos/as de centros estatales y no estatales de toda la Región. Para la elección de la muestra total se partió de las fuentes documentales censales facilitados por la Dirección Provincial de Educación. La técnica de muestreo utilizada fue la aleatoria estratificada proporcional, teniendo en cuenta los estratos fundamentales de población en centros estatales y no estatales y su distribución por comarcas. El índice de fiabilidad era del 95,5%. Compañeros del Departamento han analizado los datos, de los que extractamos algunos relevantes para los objetivos previstos en este trabajo, aunque es conveniente precisar que un conocimiento rico de los mismos exigirá acudir a los trabajo de mis colegas. Consideramos que exponer los resultados de nuestra investigación, aunque sea parcialmente, es conveniente a la temática de esta ponencia.

Factores familiares del rendimiento escolar desde la perspectiva socioeconómica

El profesor López Bachero (22) ha estudiado *las relaciones de autoridad* en la familia, a partir de los Items de nuestra investigación categorizados en tres grandes apartados: a) estructura autoritaria; b) estructura democrática; c) estructura permisiva. Atendiendo a algunos datos significativos, podemos observar cómo a la pregunta "¿Considera que sus hijos en edad de E.G.B. deben ser consultados sobre las decisiones que afectan a toda la familia?" La respuesta considerada como reflejo de una estructura democrática es dada por la clase media-alta en un 56% y por la clase

baja en un 32,8⁰ %; la considerada como manifestación de una estructura autoritaria mostraba una respuesta del 41,4⁰ % por la población de clase baja y un 29,2⁰ % por la media-alta; y la categorizada como permisiva era dada en un 22,8⁰ % por la clase baja y sólo en un 2,4⁰ % por la media alta (23).

Porcentajes semejantes aparecen en aquellas respuestas referidas: a) a los programas de televisión vistos por los niños; b) asignación de responsabilidades en las tareas u obligaciones familiares; c) planificación de las excursiones familiares; d) admisión sobre las equivocaciones cometidas por los padres y puestas de manifiesto por los niños; e) respecto a las decisiones profesionales de los hijos etc. Quizás podamos ver las respuestas a otra pregunta que puede parecer sintomática "Si las opiniones de sus hijos le aclaran que Vd. está equivocado ¿cuál es su actitud? (24). La respuesta considerada como democrática es dada por un 83,7⁰ % de la clase media-alta y por un 64⁰ % de la baja; la considerada como autoritaria es dada por un 15,4⁰ % por la baja y un 4,6⁰ % de la media alta. Los datos aportados por el profr. López Bachero muestran que la estructura autoritaria se da más en las clases bajas mientras que en las medias altas aparecen unas estructuras familiares de tipo más flexible o democrático.

La estructura familiar, desde la perspectiva autoridad-libertad, tiene profundas consecuencias tanto en el ámbito cognitivo como en el de la personalidad. El profesor Pinillos (25), refiriéndose al autoritarismo estable (26), ha señalado las siguientes para el nivel cognitivo: pobreza léxica, categorización simplista, escasa capacidad analítica para distinguir los medios de los fines, actualismo elemental. Para la personalidad: resistencia al cambio, moral heterónoma, personalidad poco diferenciada, escasa energía intencional y autoapropiación personal, perfecta simbiosis con el medio ambiente no sintiéndose agente de la propia vida. El profesor Yela ha puesto de manifiesto un posible descenso del C.I. superior a los 20 puntos (27). La familia de estructura flexible o democrática (28) ofrece las siguientes consecuencias: a) en lo cognitivo: desarrollo de capacidades creadoras; elaboración personal de la información; atención al medio, evaluado realístamente; b) en personalidad; afirmación del propio yo en interacción flexible y abierta con el medio; agente responsable de su propia personalidad; conciencia de los propios límites y posibilidades. Baldwin (29) ya concluyó que la democracia en el hogar producía niños activos, emprendedores, valientes, poseedores de recursos, curiosos, no conformistas y, posiblemente, futuros líderes. Los niños de hogares autoritarios solían ser apacibles, bien educados, no emprendedores y limitados en su curiosidad, originalidad y fantasía.

Las preguntas relativas a la interacción lingüística han sido comentadas por la profesora Hernández Pina (30). En cuanto a las preguntas con las que pretendíamos detectar las expansiones en el lenguaje infantil, las categorías socioeconómicas más altas son las que peor retroalimentación ofrecen a sus hijos. Esto parece estar en contradicción con lo que cabría esperar, pues investigaciones europeas, sobre todo anglosajonas, recogidas en mi artículo "Interrelación lenguaje-pensamiento, medio social y su incidencia en la educación", mostraban que las clases sociales altas eran las que mejor ambiente lingüístico ofrecían a sus hijos, hecho que no revelan los

datos de la encuesta. Sin embargo, las respuestas a las preguntas que tratan de determinar el nivel de explicaciones de padres e hijos, se confirman la tónica general de otros países. En efecto, las categorías socioeconómicas altas son las que más explican y amplían el vocabulario de sus hijos, aunque las categorías bajas muestran su deseo de dar explicaciones, pero no saben como hacerlo. Un 82^o % de la muestra se ha manifestado preocupada por la corrección lingüística de sus hijos como tarea los padres; un porcentaje mínimo ha considerado que esa tarea es de la escuela y sólo un 1,56^o % manifestó no tener tiempo para ello. En la medida de sus posibilidades el 93^o % de los padres obligan a hablar bien a sus hijos. Estos datos parecen contradecir, como hemos dicho, otros estudios que han puesto de manifiesto una relación positiva entre clase social y nivel lingüístico, y entre la actitud de los padres hacia el lenguaje de sus hijos y el nivel alcanzado por éstos. Quizás sea debido a que en nuestro país en general, y en la Región Murciana de modo concreto, no haya esa estratificación rígida de clases, con su lenguaje propio, tal como aparece fundamentalmente en los países anglosajones.

En cuanto a las respuestas dadas sobre las preguntas que trataban de recoger los niveles de interacción afectiva, según el diverso origen socioeconómico, los datos no han sido elaborados todavía. Los estudios de Blair, Jones y Simpson (31), parecen haber demostrado que la personalidad de los niños queda fuertemente condicionada por el grado de aceptación y afecto que reciben en casa. De las actitudes de los padres hacia los hijos aislaron, como una dimensión relevante, la aceptación-rechazo y, en concreto, analizaron el efecto de la disciplina de los padres en personalidad de los hijos extrayendo tres conclusiones fundamentales: a) existencia de una relación positiva entre el comportamiento agresivo de los niños y la severidad de la disciplina en el hogar familiar; b) el hecho de que la disciplina estricta fomenta cierta hostilidad que el niño dirige hacia los demás; y c) la disciplina rigurosa parece producir actitudes de prejuicio y antidemocráticas en los niños.

Las expectativas socioculturales de los padres con respecto a los hijos, y su relación con la clase social, han sido analizadas por el profr. Ortega (32). A la luz de los datos obtenidos en nuestra investigación se observa que el mayor porcentaje de familias que aspiran a una enseñanza o título universitario se sitúa en las clases altas 64^o %, mientras que los estratos más bajos socioeconómicamente solo aspiran a la enseñanza universitaria para sus hijos el 11,11^o %. Las respuestas a las diversas preguntas de nuestro cuestionario, nos da una correspondencia entre categoría socio-profesional del padre o cabeza de familia y el nivel de aspiraciones educativas para los hijos, situándose el mayor nivel en las categorías sociales más elevadas (profesiones liberales, empresarios, directivos y altos cargos de la industria y de los servicios), y el nivel más bajo de aspiraciones en las categorías sociales más bajas (obremos no cualificados, propietarios agrícolas medianos y pequeños). Un dato que llama la atención es que los funcionarios, sean del tipo que sean, el profesorado e incluso el personal subalterno de los centros de enseñanza, prefieren el bachillerato superior a los estudios profesionales. Lo que coincide con las investigaciones realizadas por otro profesor del Departamento, el Dr. Viñao (33).

Estructuradas las diversas profesiones en cinco estratos socioeconómicos (Alto, Medio, Medio alto, Medio bajo y bajo), y establecidas las relaciones con sus expectativas para los hijos, observamos que guardan un riguroso orden jerárquico en la escala social. Así la clase social alta aspira en un 66,6^o% al título de licenciado o doctor para sus hijos, mientras que la clase social baja sólo aspira el 12^o%. En lugares intermedios, y según un orden descendente en la escala social, se sitúan la clase social media-alta con un 45^o%, la media con un 33,7^o% y la media baja con un 16^o%. Si atendemos a las aspiraciones más bajas de las familias, el 27^o% de la clase social baja sólo aspira al Graduado Escolar, mientras este porcentaje es de 0,00 en la clase social alta.

El profesor Ortega señala, como un dato importante, que la totalidad de las familias de clase social alta, encuestadas, tienen claras las aspiraciones o expectativas educativas para sus hijos. Por el contrario el 13,5^o% de las familias de clase baja “no sabe por ahora” qué niveles educativos esperan para sus hijos. Como puede observarse, las familias, a medida que ascienden en la escala social, tienen más claras las perspectivas para sus hijos. Lo que no es aventurado afirmar, dice Ortega, que esto se traducirá en unas actitudes, ayudas y estímulos que influirán poderosamente en el rendimiento escolar. Las familias de la clase social alta presentan, en este sentido, un ambiente educativo más definido, y el tener los objetivos más claros influye decisivamente en la utilización de los medios y en la organización de los mismos.

En cuanto al factor medios sociofamiliares ha sido el Dr. Ortega quien ha comentado los datos (34). En este apartado incluimos tanto los medios materiales como la ayuda prestada por los miembros de la familia y el interés mostrado por las tareas escolares. Como muestra y atendiendo a los medios materiales, son los niños pertenecientes a las clases media-alta y alta los que tienen una “habitación adecuada” en un 27,7^o%, mientras que los pertenecientes a las clases bajas solo alcanzan el 16,7^o%. La adquisición de material escolar complementario es del 8,6^o% de las familias de clase baja frente al 22,6^o% de la alta. Una investigación complementaria, realizada por la colaboradora del Departamento Pilar Saura (35), ha demostrado que existe una interdependencia entre las condiciones materiales de estudio y el rendimiento escolar. Disponer de habitación propia y tener un lugar adecuado y fijo, para la realización de las tareas escolares, son las circunstancias concretas generadoras de más altos niveles de rendimiento con relación a los medios materiales.

Atendiendo a otro tipo de medios, las actitudes de los padres hacia el estudio de sus hijos tiene gran repercusión en el rendimiento escolar. Se observan altos niveles de rendimiento en aquellos niños cuyos padres manifestaron supeditar los planes familiares a que sus hijos no falten a clase, y también en aquellos otros que afirmaron facilitar un tiempo determinado y fijo a sus hijos para la realización de sus tareas escolares. La repercusión es más acusada en la clase baja.

Consideramos que los factores analizados tienen una fuerte repercusión en el fracaso o éxito educativo por lo que es necesario abordarlos si pretendemos reducir la marginación educativa, consecuencia de la marginación socioeconómica.

Reflexiones

El fracaso educativo, originado por la marginación socio-económica, es un problema complejo y profundo que exige ser abordado tanto desde una perspectiva política como desde una nueva concepción de la acción pedagógica; ambas actuaciones necesitan ser conjugadas.

Desde la dimensión política considero que, a pesar de todas las demagógicas declaraciones, muy pocos se creen que la educación es un bien personal y social, un derecho fundamental de la persona como la salud y la alimentación. Que las autoridades públicas tomen conciencia no es tarea fácil, sin embargo es necesario denunciar esta realidad tal como ha hecho mi colega el profr. García Carrasco (36). La profesión de educador, en nuestro país, es un saco donde se meten todas las titulaciones actuales y posibles como, por ejemplo, nos muestran los requisitos exigidos para acceder al profesorado. La profesión de pedagogo, ni se contempla en nuestra legislación; la habilitación profesional, como docente, no es exigida ni para la enseñanza secundaria ni para la universitaria; respecto a la básica, sólo se da un barniz cuando, como ha señalado G. Carrasco (37), "en esas edades son mayores los requerimientos de conocimientos sobre los mecanismos psicológicos del aprendizaje y la enseñanza que las exigencias de profundidad en los saberes que se transmiten; lo que se ha de enseñar está en función de lo que le está ocurriendo al que crece". En otros términos, el fracaso escolar exige buenos técnicos en educación, como la enfermedad exige buenos técnicos en salud; y las autoridades del país deben promover, reconocer legalmente y pagar esos servicios.

En segundo lugar, así como existen campañas de medicina preventiva buscando una concienciación social, creo que es absolutamente necesario dotar de recursos para generar un clima favorable a la educación. Los medios de comunicación social, pagados por el Estado, apenas prestan atención a este tema y, por supuesto, difícilmente encontraremos a buenos profesionales trabajando, como tales, en ellos. Y este es un tema importante dentro del ámbito de mi intervención. Como hemos visto, los niños vienen a la escuela marcados por el medio y, perdóneseme, "muertos" para el aprendizaje. Hay que incidir con todo el poder de los medios de comunicación, al menos los pagados por los ciudadanos, en este bien social reconocido, como derecho fundamental, por nuestra Constitución.

Creo, además, que es absolutamente necesario crear equipos de profesionales que trabajen directamente con las familias. Los equipos "psicosociopedagógicos", que han surgido en algunas comunidades autónomas, presentan tres condicionamientos graves: a) son contratados sólo temporalmente, sin ninguna estabilidad profesional; b) están constituidos, con frecuencia, por titulados no cualificados en educación; c) tienen un ámbito de trabajo comarcal. Mi propuesta es muy simple: deben ser buenos técnicos, con un reconocimiento legal de su trabajo y tener un espacio que puedan atender debidamente. Esto puede parecer utópico porque la necesidad de educación no es sentida como la necesidad de salud. Nos escandalizamos cuando un pueblo no tiene un ambulatorio, mínimamente dotado, para atender las

ordinarias molestias de los ciudadanos. ¿Por qué no unos técnicos en educación?. Considero que el fracaso educativo tiene, primordialmente, sus raíces en el contexto inmediato del niño, sobre todo, en la familia. Mi punto de vista es la absoluta necesidad de atacarlo ahí.

Pretendemos compensar deficiencias, con planes de educación compensatoria, cuando ya poco podemos hacer. En la escuela se busca resolver problemas que son extraescolares. A veces, nos creemos salvadores, con nuevas organizaciones del curriculum y con nuevas técnicas, cuando sería necesario ser modestos en las posibilidades de la escuela. La escuela hace muchas cosas y los profesores competentes influyen optimizando al niño (38), pero es conveniente plantearse la cuestión, a partir de los datos que tenemos, de si hay que cambiar radicalmente las estrategias. No es nuestro propósito el contraponer escuela y acción pedagógica extraescolar; ni mucho menos, abogar por la desescolarización; lo dicen otros, desde mi punto de vista, equivocadamente. Las sugerencias van por el camino de la complementariedad que deberá ser articulada. Quizás este planteamiento podría disminuir los efectos nocivos que la marginación socioeconómica tiene sobre la educación. Considero que valdría la pena intentarlo.

NOTAS

- (1) Sobre este tema Cfr. Escámez, J. (1980) *El profesor entre la Socialización reproductora y la aspiración al perfeccionamiento*. Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía. Madrid. págs. 55-72, (1980).
- (2) Cfr. Germani, G. (1980) *El concepto de marginalidad*. (Buenos Aires. Ed. Nueva Visión). págs. 66-69
- (3) *Constitución Española* de 1978
- (4) Cfr. Esteve, J. M. (1983) "El concepto de educación y su red nomológica". En *Teoría de la Educación I. El problema de la educación*. (Murcia. Ed. Limites). págs. 22-23
- (5) Cfr. *L'enseignement obligatoire face a l'evolution de la Société*. (1983). (París. O.C.D.E.) págs. 9-23
- (6) Cfr. *Informe sobre la calidad de la enseñanza y rendimiento del sistema educativo*. Boletín de la Inspección del Estado. (1981) Año II, núm. 4.
- (7) Cfr. *L'enseignement obligatoire face a l'evolution de la Société*. Op. cit.. págs. 79-84
- (8) Ib. págs. 90-92; 68-73
- (9) Cfr. Pinillos, J.L. (1980) "Responsabilidad de los padres y autonomía de los hijos" en Varios. *Relación familiar padres e hijos* (Madrid. Ed. Karpós) pág. 75
- (10) Cfr. Mischel, W. (1977) *Personalidad y Evaluación* (México. E. Trillas). págs. 176-188
- (11) Cfr. Fishbein, M. Ajzen, I. (1975) *Belief, attitude, intention and behavior* (Ed. Addison-Wesley)
- (12) Cfr. Cervera, A. "Función crítica y proceso educativo" en Varios *Teoría de la educación I. El problema de la educación*. Obr. cit. págs. 97-105
- (13) Cfr. Passamore, J. (1982) "La enseñanza de un sentido crítico". en Varios. *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico* (Madrid. Ed. Narcea) págs. 385-401
- (14) Cfr. Dewey, J. (1951) *La educación de hoy* (Buenos Aires. Ed. Losada) págs. 88-90...
- (15) Cfr. Escámez, J. (1980) "Marco teórico de la interrelación lenguaje-pensamiento, medio Social y su incidencia en la educación". En *Revista Cuadernos de Realidades Sociales*. núms. 16-17. Madrid. págs. 105-124
- (16) Bernstein, B. (1975) *Langage et classes sociales* (París. Ed. Minuit) pág. 202
- (17) Cfr. Rondal, J.A. (1980) *Lenguaje y educación* (Barcelona. Ed. Médica y Técnica) págs. 94-97
- (18) Cfr. Escámez, J. "Educación social". *Diccionario de Ciencias de la Educación* Ed. Anaya. En imprenta.
- (19) Cfr. Ecuyer, R. (1978) *Le concep do Soi* (París. Ed. P.U.F.) págs. 142-151
- (20) Cfr. Gimeno, J. (1976) *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar* (Madrid. INCIE) págs. 219-235
- (21) Cfr. París, Th. Gerald, D. Nunn, (1981) "Children's Self-concepts an evaluations of parents as a function of family structure and process". *The journal of psychology*. págs. 105-108
- (22) López Bachero, M. *Relaciones de autoridad en la familia. Una aproximación empírica a la realidad murciana*. Tesis Doctoral.
- (23) ¿Considera que sus hijos en edad de E.G.B. deben ser consultados sobre decisiones que afectan a la familia?
1. Todavía no tienen la preparación necesaria (*autoritario*)
2. Trato de informarles sobre el problema y pedirles opinión (*democrática*)
3. Ellos tienen bastante con sus problemas y no debemos agobiarles con los nuestros (*permissiva*).
- (24) Si las opiniones de sus hijos le aclaran que Vd. está equivocado. ¿Cuál es su actitud?
1. No sería conveniente manifestarles mi equivocación porque peligraría la autoridad familiar (*autoritario*)

2. No tendría inconveniente en manifestarles mi equivocación (*Democrática*).
3. Considero que mi opinión no debe prevalecer, bajo ningún aspecto, sobre la de ellos (*Permisiva*).
- (25) Cfr. Pinillos, J. L. "Responsabilidad de los padres y autonomía de los hijos". Obr. cit. págs. 71-86
- (26) Autoritarismo estable: las pautas y metas del comportamiento vienen prescritas de arriba a abajo y de un modo constante.
- (27) Cfr. Yela, M. (1978) *Herencia y ambiente en psicología contemporánea*. Boletín de la fundación Juan March.
- Yela, M. (1976) "Familia y nivel mental" en Varios. *La familia, diálogo recuperable*. (Madrid. Ed. Karpós) págs. 292-335
- (28) Estructura flexible o democrática: tensión creadora entre autoridad responsable y autonomía liberadora.
- (29) Cfr. Baldwin, A.L. (1948) "Socialization and the parent-child relationship". *Child Development*, 19, págs. 137-136.
- (30) Cfr. Hernández Pina, F. (1984) "Actitudes lingüísticas parentales y desarrollo del lenguaje infantil". Rvta. *Infancia y aprendizaje* núm. 25. Madrid, págs. 35-59
- (31) Cfr. Blair, G. M.; Jones, R. S.; Simpson, R. H. (1979) *Psicología educacional* (México. Ed. F.C.E.) págs. 77-82
- (32) Cfr. Ortega, P. "Expectativas socio-culturales de los padres y medio socio-familiar" (En *anales de Pedagogía*. Universidad de Murcia) págs. 181-205
- (33) Cfr. Viñao, A. (1978) *Formación profesional y recursos humanos en la provincia de Murcia* (Murcia. I.C.E.) págs. 122-147
- (34) Cfr. Ortega, P. (1983) "Medios socio-familiares y motivación y ayuda al estudio". En *Anales de Pedagogía*. Universidad de Murcia. págs. 207-228
- (35) Saura, P. *Influencia de los medios tanto materiales como de estímulo y apoyo en el rendimiento escolar*. Tesina de Licenciatura. Febrero
- (36) En este sentido ha sido una aportación fundamental. Cfr. García Carrasco, J. (1983) *La Ciencia de la Educación. Pedagogos ¿Para qué?* (Madrid. Ed. Santillana)
- (37) Ib. pág. 141
- (38) Cfr. Escámez, J. *El profesor entre la socialización reproductora y la aspiración al perfeccionamiento*. Obr. cit.



COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA DUODECIMA PONENCIA



ESCUELAS Y BARRIOS: ESTUDIO SOCIOECONOMICO Y CULTURAL

M. DOLORES GARCIA FERNANDEZ

ESCUELA Y SOCIEDAD

El derecho a la educación y la igualdad de oportunidades es aún, en nuestro país, un mito añorado. El primer problema que se plantea, es la falta de plazas escolares. Este problema debe solucionarse a todos los niveles: Nacional, provincial, local o municipal. De la solución de este problema dependerá el futuro de las nuevas generaciones.

Existen otros problemas no menos importantes: calidad de enseñanza, financiación y medios del Centro Escolar y reciclaje de profesores, medio social y familiar del alumno.

A la vista de todos estos planteamientos y pensando fundamentalmente en resolver problemas, que se plantean como consecuencia de la interrelación familia-cultura-escuela hemos querido conocer de forma experimental y práctica todo este cúmulo de situaciones socio-educativas que facilitan o constituyen barreras en la vida de los futuros ciudadanos.

La primera base de cualquier estudio o investigación consiste en definir que es lo que se quiere estudiar. Nos hemos centrado en conocer primero que niveles culturales y económicos coexistían en un barrio de Córdoba, dividiendo dicho barrio en sectores A, B, C, D, especificados en el mapa adjunto, en cada uno de estos sectores pertenecientes al mismo barrio, hay un colegio, que pretende responder a las necesidades escolares de dicha zona. Para determinar a estos centros los denominaremos con las letras de los sectores correspondientes.

Nuestro interés por conocer estas diferentes manifestaciones socio-culturales dentro de un mismo barrio están avocadas a investigar:

- a)- El nivel socio-económico-cultural en el nivel de aspiraciones y expectativas.
- b)- Grado de motivación por la escuela.
- c)- Nivel de preocupación de los padres por la educación de sus hijos, según su nivel socio-económico.

Las encuestas fueron aplicadas a alumnos y padres pertenecientes a los distintos sectores sociales y escolares.

En el diseño de investigación las variables, de los ítems de las encuestas fueron determinadas a partir de :

- Visitas a centros escolares con recogidas de datos.
- Estudio socio-económico y cultural del barrio en general y de cada zona en particular.

Los resultados de la encuesta fueron obtenidos a través de un proceso estadístico de experimentación.

Por su interés general destacamos las siguientes conclusiones:

- a)- La influencia del nivel socio-cultural en la elección de profesión o trabajo.
- b)- Mayor motivación escolar dependiendo del nivel socio-cultural, con influencias significativas del factor economía.
- c)- en general poca preocupación de los padres por la educación de sus hijos.



DELINCUENCIA Y EDUCACION: INDICES DE ALTO RIESGO.

MARIA DOLORES PERIS
VICENTE GARRIDO GENOVES

En la línea de los postulados que sitúan en las experiencias escolares la fuente de discriminación social y personal, a través de la implicación del sujeto en las instituciones y actividades de integración social, así como en la socialización adquirida en su contexto familiar, las primeras actitudes hacia los modos de vida "legal", nos planteamos un triple objetivo dentro de un modelo de intervención preventiva. A saber:

- a) Establecer los criterios de detección del futuro delincuente.
- b) Determinar los ecosistemas que inciden sobre dicha actividad.
- c) Especificar el rol que le corresponde a la educación en la actividad delictiva, con el fin de establecer las orientaciones pertinentes en las zonas de alto riesgo. Se aplicó una encuesta con preguntas sobre estos tópicos a 89 internos (sexo masculino) de instituciones penitenciarias. La misma encuesta se aplicó a un grupo control de idénticas características sociodemográficas. Las frecuencias con que uno y otro grupo eligieron cada una de las cinco opciones de respuesta al ítem, se compararon mediante la prueba X^2 (para la totalidad del ítem) y con la prueba t de significación de diferencias entre porcentajes. (para cada respuesta del ítem).

Los resultados más significativos se detallan, distinguiendo entre educación escolar y educación familiar. Cabe destacar entre los de la primera el hecho de haber sido expulsado del colegio y la falta de motivación para las actividades escolares y en la segunda el alto grado de privación cultural de los padres (un 43 % de las madres son analfabetas), con lo que el papel de la educación, se extiende hasta la segunda generación. Los métodos de disciplina estricta, castigos y el mantener mayor vinculación con el grupo de amigos (pandilla) que con la familia, aparecen como muy significativos.

Se pasa a continuación a exponer los criterios de diagnóstico diferencial. Las características colectivas más relevantes son la emigración y el déficit económico. Las individuales son las menores vinculaciones afectivas, el menor control emocional, y el comienzo precoz de relaciones sexuales y problemas varios.

Por último, se plantean algunos procedimientos de intervención social y de intervención educativa en base a estos resultados.

LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS DE UNA POBLACION MARGINADA. RESULTADOS DE UNA INVESTIGACION PARTICIPATIVA EN RIO DE JANEIRO – BRASIL.

MARIA LUTGARDA MATA MAROTO

Brasil con una población de 122.507.121 habitantes es un país con un alto índice de población joven.

Con relación a la situación educacional se observa que la demanda escolar es mucho mayor que la oferta y que el primer año de EGB se presenta como el punto de estrangulamiento del sistema, provocando un alto índice de abandono escolar. Esto hace que un gran número de niños esté fuera de la escuela.

Estudios realizados con el objetivo de caracterizar ese contingente no escolarizado, evidenciaron que se trata de una población de bajo nivel socioeconómico, subsistiendo desigualdades considerables en cuanto a las posibilidades de acceso a la educación.

Las poblaciones marginadas, empiezan a tomar conciencia de esta situación en que se encuentran y se empeñan en la búsqueda de actividades educativas alternativas, con la doble finalidad de solucionar los problemas inmediatos y la de provocar un cambio de situación. Estudiar el proceso seguido en esta búsqueda por los moradores de una “favela” (1) de Rio de Janeiro es el objetivo del estudio que presentamos.

La metodología seguida es la propia de la investigación participativa, por considerarla la más adecuada a este tipo de estudios, ya que busca simultáneamente conocer y actuar, favorecer la adquisición de conocimientos y de una conciencia crítica del proceso que el grupo está viviendo, “para que pueda asumir de forma cada vez más lúcida y autónoma su papel de protagonista y actor social” (2).

Las técnicas usadas fueron la observación participativa, la entrevista y el análisis de documentos.

El informe final de la investigación se presenta a partir de las etapas propias de la investigación participativa, a saber: Integración investigador-grupo. Elaboración del proyecto de investigación. Estudio del área y de los problemas educativos. Organización sistemática de la información. Devolución del material al grupo para discusión y acción. Elaboración de las estrategias educativas y programa de acción.

Se concluye que la metodología adoptada permitió, la producción de conocimientos y la acción teniendo en vista un cambio de la situación, aunque se reconoce que mantener la investigación y la acción en una perfecta integración sin que ninguna de ellas pierda sus características propias es una ardua tarea.

Por lo que hace referencia al alcance de las actividades educativas se llegó a la conclusión que para los niños que fracasaron en la escuela se constituyen en una alternativa educativa adecuada a su realidad, porque parte de sus propias necesidades. Para los niños que todavía no tuvieron la posibilidad de ingresar en la escuela, es un recurso para entrar y permanecer ya que muchos de ellos pasan directamente al 2º año de EGB, superando de ese modo el año de estrangulamiento, en el cual fracasan más del 50 %.

Quedó de manifiesto el carácter temporal de estas actividades ya que todos aspiran a entrar en la escuela pública, lo que nos lleva a reafirmar la necesidad de un cambio de la misma, llevando en cuenta las potencialidades de las poblaciones marginadas.



(1) "Favela" en Brasil, son los barrios pobres que se multiplican en el interior o en la periferia de los centros urbanos. En Rio de Janeiro son actualmente más de 300 favelas con un total aproximado de 1.800.000 habitantes.

(2) OLIVEIRA, R. Y OTROS. (1983) Pesquisa social e ação educativa. In BRANDAO, C. (ORG.) Pesquisa Participante (Sao Paulo, Brasiliense).

INFANCIA MARGINADA

ALFONSO INIESTA CORREDOR

Desde el siglo XV tenemos gitanos en España. Es una raza de origen asiático que parte en su itinerancia del Penjab —India—, penetra en Europa y en 1425 en Aragón y se extiende en son de paz y pretextos religiosos, por todos los estados peninsulares.

Bien acogidos por todos al principio acaban siendo rechazados en toda Europa. En España, también.

No se van: siguen con su “status” familiar, sus “roles” sociales, costumbres, pautas de conducta, cultura, pulsiones, trajes, idioma y cierto índice de actividades artesanales propias.

Ya en el siglo XIX parece —aún con dificultades—, se asientan y constituyen población estable entre la española, aunque siempre marginados.

Esta población “calé” es muy prolífica y tiene una masa infantil escolarizable difícilmente promocionable, sino se logran objetivos normales. No es fácil la empresa: cuesta lograr asista el “chaborrillo” a una escuela, su entorno familiar es de bajísimo índice cultural, su entorno socioeconómico no puede estabilizarse. El fracaso escolar alcanza altos niveles. Pocos acaban los cursos de E.G.B.

El gitanillo posee personalidad propia y necesita una escuela a su medida que difiere de la acostumbrada para los otros niños. En el niño gitano hay que calificar los complejos elementos de su presente, —chabola, chatarreo, miseria, abandono sanitario, índice de cultura familiar bajo, carencias esenciales, falta de juguetes,...— con el pasado familiar —itinerancia, persecuciones, inseguridad permanente, soledad, erosión cultural,...— y la herencia que comporta el correr de muchos siglos. Este niño exige una pedagogía social propia y una didáctica específica que nadie ha formulado. Pueden presentarse excelentes estudios aislados y entre ellos el que ha realizado el autor de esta comunicación, fruto de su larga experiencia profesional, de su visita a la mayor parte de escuelas para gitanillos actualmente en funcionamiento por toda la extensión de las comunidades españolas, entrevistas con profesores, con gitanos y una buena documentación propia y otra escrita en libros modernos y revistas actuales. Teniendo siempre como norma respetar la cultura gitana, amar a sus hijos, tratar de entenderlos y no pretender que la promoción deseada les “apaye”.

Atención preferente y buena acogida abierta merece la escasa población escolar marroquí existente en algunas ciudades al haber emigrado sus padres de los países de origen buscando trabajo. Como los nuestros.

Mucho más inteligente, serena y dura según los aspectos, pide el apoyo y recuperación de la infancia que ha sido degradada por seres perversos que sólo responden a sucios afanes de lucro, desechando cualquier valor espiritual.

Tal es la línea que ha pretendido seguir ALFONSO INIESTA CORREDOR en la presente comunicación, teniendo en cuenta el concepto plural de la educación, en la España actual y según el cometido a cargo de la Sección Tercera del VIII Consejo Nacional de Pedagogía que ha de celebrarse en julio próximo, en Santiago de Compostela.



INFLUENCIAS DE LAS SITUACIONES SOCIOECONOMICAS Y AFECTIVAS EN EL NIÑO DEFICIENTE

EMILIA DOMINGUEZ RODRIGUEZ
M^a SOLEDAD PALOMINO MARQUEZ

Este estudio está llevado a cabo con una muestra de 236 sujetos deficientes psíquicos, ligeros y moderados, con un C.I. medio de 55, cuyas edades oscilan entre los 7 y 18 años.

Pertenecen al Centro de Educación Especial "San Pedro de Alcántara" que acoge a alumnos de toda la provincia de Cáceres.

Son sujetos que aparte de los problemas que lleva consigo la deficiencia, tienen también en algunos casos otro tipo de alteraciones psicológicas, e incluso sus familias presentan distintos tipos de conflictos.

Se intenta hallar una posible concordancia entre alteraciones psicológicas de estos sujetos, y la existencia de conflictos en las familias a que pertenecen; dando como resultado el que ciertamente suele darse esa relación.

Esta concordancia se da sobre todo en aquellos casos en que la situación familiar es considerada como anómala por el exceso o defecto de afecto que deparan al miembro deficiente.

Las situaciones familiares anómalas relacionadas con algún tipo de alteración psicológica en el deficiente son:

1) Respecto a la relación que los padres establecen con el hijo deficiente:

Sobrepotección.

Rechazo.

Ambivalencia afectiva.

Subestimación.

Poco interés, escaso trato afectivo.

Poca disciplina, mínimo control.

Padres exigentes.

Padres que no admiten la deficiencia del hijo.

2) Referente a la situación y actitudes parentales:

Problemas de convivencia matrimonial.

Padres separados.

Padres deficientes.

Padres con algún tipo de alteración mental.

Padres alcohólicos.

Se describen también los niveles socioeconómicos a que pertenecen dichas familias, y que se entienden así:

Medio —Alto.

Medio.

Medio — Bajo.

Bajo.

Muy bajo.

Se pretende con esta descripción, comprobar si se da con mayor frecuencia una concordancia en alguno de estos niveles socioeconómicos, que nos permita colegir algún tipo de relación.

Ello nos ha descubierto que un alto porcentaje de estas familias con alteraciones en el trato afectivo hacia el deficiente pertenecen a niveles socioeconómicos bajos, lo que es por si mismo un hecho que puede dar lugar a la aparición de un hijo deficiente por la falta o ausencia de estimulación ambiental en la que el sujeto nace y se desenvuelve y también a situaciones anómalas de convivencia.



DISCRIMINACION DE LOS DEFICIENTES MENTALES EN ORIENTACION PROFESIONAL

PILAR IBAÑEZ LOPEZ

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: Los Deficientes Mentales sufren discriminación en la Orientación Profesional al no aplicárseles técnicas e instrumentos de uso frecuente con no deficientes, tales como entrevista, pruebas psicométricas y discriminativas de aptitudes, coordinación, etc. Y una vez obtenidos los resultados consultar las fichas profesiográficas para realizar la Orientación Profesional.

La observación del Deficiente ante el puesto de trabajo, y frecuentemente realizada en forma asistemática y no registrada, generalmente es lo único empleado para orientarles.

2. OBJETIVO DEL TRABAJO: Conocer las aptitudes y coordinación de cada Deficiente para orientarle profesionalmente. Y comprobar si hay diferencias significativas entre ellos como grupo y entre otro grupo de no deficientes.

3. HIPOTESIS: Algunas aptitudes perceptivas, motoras y coordinación presentan diferencias debidas al azar entre deficientes y no deficientes.

4. DISEÑO: cuasi-experimental

— Muestras: Escuela Especial de Formación Profesional, nº total de alumnos de la escuela 33, elegidos todos, X edad 20, 68 años. Escuela de Formación Profesional de Régimen Ordinario, una clase 30 alumnos, X edad 14,48 años. (1)

— Variables: se mencionan al expresar los resultados. Son las requeridas para desempeñar algunos puestos de trabajo.

— Instrumentos: Pruebas no verbales. Aplicadas individualmente 16, colectivamente 13. Suelen ser empleadas con no deficientes para predecir el éxito en tareas profesionales y escolares de naturaleza mecánica o técnico práctica. Unas son psicométricas y otras discriminativas. La fiabilidad de las primeras oscila entre 0,72 y 0,98.

— Tratamiento estadístico: Razón Crítica para hallar si las diferencias enter las medias son significativas. Nivel de Confianza, 1p.c.

5. EXPRESION DE LOS RESULTADOS (2)

INTELIGENCIA

I General: Beta Rc = 6,924

II Espacial: Cubos de Wisc Rc = 5,243

APTITUDES PERCEPTIVAS

I. *Orientación Espacial*: A) Organización de superficies: Beta (prueba 4) Rc. 5,258/ Rompecabezas (Wisc) Rc = 5,291/ Tablero de Segúin/// b) Organización de volúmenes: Prueba constructiva de integración espacial.

- II. *Reconocimiento de errores o diferencias*: Beta (prueba 3) $R_c = 6,442$ /Test de Percepción de Diferencias (Caras) $R_c = 2,745$
- III. *Percepción de deficiencias*: Beta (prueba 5) $R_c = 7,223$ /Figuras incompletas (Wisc) $R_c = 4,608$
- IV. *Semejanzas y diferencias*: Beta (prueba 6) $R_c = 6,144$ / Percepción de semejanzas-formas idénticas $R_c = 4,651$
- V. *Rapidez visual*: Toulouse-Pieron $R_c = 5,080$
- VI. *Amplitud visual*: Mac Quarrie (copiado) $R_c = 3,469$ /Loto de animales
- VII. *Discriminación de colores*: Método de I. Dvorine
- VIII. *Sensibilidad auditiva*: Prueba de xilófono
- IX. *Sensibilidad táctil*: Lijas/Cilindros

APTITUDES MOTORAS

- I. *Agilidad manual*: Marcado (M. Quarrie) $RC = -0,043$ /Tablero de clavijas
- II. *Destreza manual*: Hand-tool dexterity test de Bennet
- III. *Destreza digital*: Punteado (M. Quarrie) $R_c = 0,982$ / Tablero de clavijas

COORDINACION

- I. *Visomanual*: Trazado (M. Quarrie) $R_c = 1,341$ / Pruebas psicomotrices IDA/ Beta (prueba 2) $R_c = 2,927$
- II. *Tactomanual*: Tablero de clavijas (ojos tapados)
- III. *Bimanual*: Palos de encajar

6. **INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS**: No son significativas las diferencias en Marcado (agilidad manual), Punteado (destreza digital), Trazado (coordinación visomanual), Palos de encajar (coordinación bimanual).

Los Deficientes Mentales han obtenido medias aritméticas superiores en Marcado y Punteado (M. Quarrie). También suelen obtenerlas en las que el tiempo de ejecución es muy amplio tales como en Tablero de Seguín, Loto de animales, etc.

7. **CONCLUSIONES**: Los Deficientes Mentales pueden ser explorados para conocer sus aptitudes y coordinación y recibir una Orientación Profesional de acuerdo con ellas, considerando además su estado fisiológico, personalidad, adaptación a situaciones e intereses, y exigencias de cada puesto de trabajo.

MARGINACION SOCIOECONOMICA Y EDUCACION: UN ESTUDIO DE LA
POBLACION INFANTO-JUVENIL ASISTIDA POR LA DIPUTACION
PROVINCIAL DE SEVILLA

ANTONIO M. BORONDO ESPEJO

JOSE MARTIN GONZALEZ

JOSE TRIGO MUÑOZ

El presente trabajo pretende reflejar la relación existente en esta población, de sus características sociofamiliares de marginación y situación educativa.

La metodología empleada ha consistido en la recogida (mediante el Centro de Proceso de Datos de Diputación) de los datos de interés (edad, sexo, régimen, curso, atraso escolar, permanencia, situación familiar económica, de procedencia, etc.) y su posterior estudio estadístico.

La muestra está formada por unos mil seiscientos alumnos, correspondiendo la mayoría (1.500) a los cuatro Centros de Diputación, y el resto (100) a tres Internados Concertados y cuatro Hogares Funcionales.

De cada uno de ellos se especifican las características personales (edad, sexo, etc.), su situación académica (curso, atraso, etc.) y las condiciones socioeconómicas y de procedencia familiar.

Las conclusiones halladas son las siguientes:

La Diputación de Sevilla por la Ley de Régimen local, su propia historia y acuerdos corporativos se ha ido configurando como una institución que atiende a una población infanto-juvenil carenciada, desarrollando una política de educación compensatoria.

Su esfuerzo se ha orientado a dar mayores posibilidades de estudio a los residentes y alumnos más necesitados (F.P., Educación Especial, Enseñanzas no regladas etc.), como en facilitarles formación fuera de los internados.

Sin pretensión de establecer una relación de causa-efecto, la situación familiar de estos alumnos parece influir en su rendimiento escolar deficitario.

El internamiento no parece influir negativamente en el rendimiento escolar de los residentes mayores de 14 años (F.P.), según se desprende de su comparación con los externos. Si parece influir negativamente en los menores de 14 años.

Este fenómeno puede tener alguna hipótesis explicativas: 1) El internamiento y los problemas familiares afectan más negativamente al escolar de menor edad, por su propio desarrollo evolutivo, provocándoles trastornos emocionales, base de posibles inhibiciones intelectuales ("contrainteligencia"). En este caso es difícil mejo-

rar el rendimiento escolar sólo con medidas escolares; es necesario establecer una terapia que posibilite un mínimo de equilibrio emocional antes de emprender programas de recuperación educativa.

2) Una gran parte de los alumnos mayores de 14 años están internos por carencia de infraestructura educativa en su zona (falta de centros de F.P. y B.U.P.) y falta de recursos económicos, pero no tanto por situaciones familiares de grave conflicto o carencia, como es frecuente con los residentes menores, cuya escolaridad obligatoria está asegurada en sus lugares de residencia.



EDUCACION INFORMAL E IDEOLOGIA. LA LITERATURA COMO MEDIO DE IDEOLOGIZACION

JOSE ANTONIO CIEZA GARCIA

La delimitación que aquí hacemos del término “ideología” sigue los planteamientos esclarecedores de M. A. Quintanilla, A. Gramsci y J. García Carrasco. Es así como toda ideología estaría dotada configurativamente de: un pensamiento totalizador (cosmovisión de la realidad global), un pensamiento práctico (marca en un determinado sentido las acciones) y un elemento organizador (fuente de diferenciación. Por ejemplo, papel trascendental de la raza). Sólo el dogmatismo y/o idealismo pueden hacer que una ideología adquiera el carácter de deformación.

La ideología así entendida —sobre todo por su carácter totalizador— conecta con todo el campo de las mentalidades colectivas. Toda ideología supone un configurador mental —actitudes, juicios de valor, aspiraciones, deseos, etc.— adquirido individualmente pero en el seno de un grupo, y que marca para sus miembros las pautas y directrices de pensamiento y de conducta a seguir.

En la vida social se produce un “juego de ideologías” marcado por intercambios constantes, solidaridades y luchas. A nivel de sociedad global, determinados grupos se erigen en clases hegemónicas tratando de imponer —aunque no se consigue de manera absoluta— sus pautas de vida material y sus configuraciones mentales —digamos ideología— al resto de los grupos a través de unos aparatos de ideologización (institucionales o informales). La educación sería uno de ellos, pero no sólo en su aspecto institucional —la escuela— sino también a través de la educación informal (no ordenada intencionalmente ni vehiculada institucionalmente).

Dentro de este marco teórico expuesto, la literatura aparece como un medio de educación informal y como una aproximación especializada al estudio de la generación y difusión de las mentalidades colectivas. Es decir, se presenta como un hecho social y como un SIGNO IDEOLOGICO, cuyo lugar de materialización es un aparato ideológico perfectamente definido. Grandes obras literarias y literatura popular, autores mayores y menores, se convierten históricamente en catalizadores de unos valores educativos configurativos de la realidad, incluso en determinadas épocas, con un poder conformador mayor que la escuela.

El texto literario no es nunca un “espejo” de la realidad, sino un “reflejo” mediatizado, condicionado y filtrado por la posición personal y de clase —ideológica— del escritor en el proceso histórico, pero se trata de un reflejo con una coherencia interna capaz de convertirlo en un modelo de la realidad.

El texto literario no constituye un todo estructurado donde sus aspectos o mecanismos internos (forma y contenido) y externos (sociología del hecho literario) constituyen una unidad de funcionamiento intercomunicativo —entre ellos— y extracomunicativo —con el lector—, y a la vez se erigen en matriz ideológica que intentará producir una cierta imagen de la realidad y un pronunciamiento de sentido sobre ella. Es esta la forma específica, la “manera indirecta” que tiene la literatura de realizarse ideológicamente. Es esta matriz y este pronunciamiento lo que es necesario conectar con los proyectos ideológicos en pugna en el momento de la producción y/o de la recepción, teniendo en cuenta que se pueden producir “distorsiones”, “transgresiones” o “disfunciones”, ya sea por parte del autor con relación a la ideología dominante, ya sea por parte del lector en la utilización del texto como contralectura. Lo cierto es que, de una manera u otra, el texto literario puede ser también una virtud ideológicamente transformadora debido a “intuiciones que se originan en la historia social, pero que a la vuelta modifican en algún modo el juego de la historia, haciendo surgir del discurso recibido, un contradiscurso, un discurso desviado” (H. Miterrand).

LA EDUCACION COMO MEDIADORA EN LA RELACION ENTRE INTELIGENCIA Y CO-CULTURA EN ESCOLARES GITANOS: REPLICA A JENSEN

MARIA DOLORES PERIS PASCUAL

El trabajo expuesto consta de dos partes. En la primera se presentan los resultados de la aplicación del test Matrices Progresivas de Raven a un grupo escolar para gitanos ($N = 82$) de edades correspondientes a E.G.B. Estos resultados pueden servir como standards para el diagnóstico diferencial de sujetos pertenecientes a su co-cultura. Los valores medios, inferiores a los de la población general, se justifican a través de la revisión de las características culturales que afectan a su rendimiento escolar y a partir de él a su desarrollo intelectual.

Tales características se han agrupado en dos áreas: lenguaje y socialización, determinando que la cultura gitana se diferencia de la población general por su sistema de comunicación y por su código normativo.

Como conclusión se plantea la hipótesis explicativa de que es la privación cultural el origen de las puntuaciones más bajas en el test.

En una segunda parte, y como continuación de estos planteamientos, se discuten las propuestas de Jensen, contrastando la hipótesis defendida por dicho autor, respecto a una selectividad genética del nivel II de inteligencia (abstracto) que presenta como diferente al nivel I (concreto), en el que no se daría tal selectividad genética, y nuestra hipótesis de privación cultural para explicar los mismos resultados. La discusión se centra en los siguientes puntos:

- 1º.- La hipótesis de Jensen exige diferenciar cualitativamente los dos tipos de inteligencia, I y II, para justificar su diferente sustrato genético, y así explicar la diferencia genética entre status respecto a una de las inteligencias (II) aunque no la haya respecto a la otra (I). Nosotros defendemos que los resultados expuestos por el propio autor son más coherentes con la hipótesis de etapas sucesivas de una misma inteligencia, que de dos inteligencias distintas.
- 2º.- Aún suponiendo que existieran factores genéticos actuando sobre el nivel II de Inteligencia, planteamos una serie de justificaciones por las que no se puede defender, en base a los datos de que se dispone, la selectividad genética en las minorías privadas. Fundamentalmente porque no se puede rechazar la alternativa de determinación ambiental de tales diferencias. De hecho, los datos recopilados sobre el tema y las pruebas realizadas se acumulan en favor de la hipótesis de diversas causas ambientales, todas vinculadas con la educación recibida por el sujeto.

3º.- Rechazamos en base a estos análisis, la propuesta de Jenssen de que los sujetos pertenecientes a subculturas están afectados del síndrome genético de “menor educabilidad”. En base a nuestros resultados demostramos la inviabilidad de esta postura, fundamentada en errores de diseño en la investigación que confunden los efectos de unas variables con los de otras y en desplazamientos de los efectos (resultados medidos) a la consideración de causas (genes diferenciales).





SECCION CUARTA

EDUCACION Y PLURALISMO POLITICO-ADMINISTRATIVO

Presidente: *D. Rogelio Medina Rubio*

Secretario: *D. Alvaro Buj Gimeno*



DEMOCRACIA, ESTADO Y EDUCACION

MILLAN ARROYO SIMON

Nos proponemos analizar la problemática implicada en la relación democracia, Estado y educación. En un Congreso Nacional de Pedagogía el vértice dominante de ese triángulo conceptual ha de ser la educación. Y, si bien ésta sólo se entiende esencialmente desde el núcleo íntimo de la persona, centro focal de su comprensión, adoptamos ahora como instancia iluminadora la doble perspectiva de la democracia y el Estado o más exactamente la realidad del Estado democrático.

Permítasenos señalar que la discusión genérica de los conceptos desde la Filosofía jurídica, la Teoría del Estado y el Derecho Político, nos alejaría de nuestro objetivo principal. De ahí que nuestras reflexiones hayan de girar en torno a nuestro ordenamiento jurídico, pero sólo en cuanto configura un modelo y orienta la praxis de un sistema social democrático de educación.

Tal vez no sea ocioso señalar que nos movemos en una filosofía humanista basada en los principios que inspiran las Declaraciones y Convenios internacionales de Derechos humanos y su aplicación a una "sociedad democrática avanzada", como ideal asumido por nuestra Constitución (1).

Al mismo tiempo, como educadores, deseamos contribuir a que la convergencia necesaria de los legítimos derechos y libertades que inciden en la educación, culmine en el "pleno desarrollo de la personalidad humana" (2) de nuestros educandos. De ahí pende también el bien de la sociedad.

EL ESTADO DE DERECHO

En el mismo Preámbulo de la Constitución Española de 1978 se presenta a la "Nación española" en uso de su soberanía proclamando su voluntad de "consolidar un Estado de Derecho que asegure el imperio de la Ley, como expresión de la voluntad popular" (3). Está aquí ya indicada la idea central que la democracia en la "voluntad popular" soberana que configura un Estado al servicio de esa voluntad, dotado de un ordenamiento jurídico capaz de "garantizar la convivencia democrática dentro de la Constitución y de las Leyes conforme a un orden económico y social justo" (4).

La fórmula jurídica precisa de la clase de Estado que es España viene definida en el artículo 1 de la Constitución, que en su párrafo 1 afirma: "España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho. . ." La expresión "Estado de De-

recho", como ha señalado GARRIDO FALLA (5) es omnicompreensiva e incluye, por consiguiente, "tanto las exigencias de la justicia social como los propios valores éticos de la democracia". Pero mientras la idea de "social" aplicado al Estado implica la voluntad de configurar la sociedad de acuerdo a una previa idea de justicia —la justicia "social"— y que en la Constitución se traduce en normas jurídicas imperfectas, es decir no directamente aplicables (Cap. III del Título I, C.E.), el Estado de Derecho alude a la tutela de los derechos y libertades fundamentales individuales, cuya protección puede recabarse directamente ante los Tribunales de Justicia contra posteriores leyes que los restrinjan. Tal es el caso de los derechos y libertades reconocidos en el artículo 14 y en la Sección Primera del Capítulo II del Título I de la Constitución. Entre ellos se incluye lo concerniente al derecho a la educación y la libertad de enseñanza.

El término "democrático" aplicado al Estado subraya el hecho de que la "legitimidad" del poder del Estado deriva del pueblo.

Legitimación democrática del poder: el Estado democrático

El párrafo 2 del artículo 1 de la Constitución consagra el principio de la democracia y la génesis del Estado a partir de la soberanía, es decir del poder, que reside en el pueblo. Sólo él puede legitimar la existencia de un Estado "democrático": "La soberanía nacional reside en el pueblo español, del que emanan los poderes del Estado".

A partir de ese hecho originario, la estructura jurídico-política que es el Estado se ejerce como democracia indirecta y representativa del pueblo. De modo que la representación del pueblo, constituyendo las Cortes, establece las Leyes (C.E., art. 66,1) representando al pueblo español controla la acción del Gobierno (art. 66,2); y del pueblo emana la justicia que administra el poder judicial (art. 117,1). El Estado democrático se convierte en Estado Derecho, cuando según la doctrina constitucional más extendida reúne las siguientes características:

1. Imperio de la Ley, en cuanto la misma plasma racionalmente la voluntad popular (es decir, legalidad más legitimidad o al menos una de las facetas más importantes de la legitimidad);
2. Garantía jurídica de los derechos y libertades de los ciudadanos;
3. Aceptación de las consecuencias políticas básicas de la doctrina de la división de poderes acomodadas a las exigencias de la compleja realidad constitucional de nuestra época, y
4. Sumisión del poder ejecutivo al principio de legalidad, y control parlamentario y jurisdiccional de la Administración (6).

El carácter representativo que tiene el poder del Estado democrático se completa con el concepto de *participación*, que aflora con frecuencia en la propia Constitución. El artículo 9, 2 declara taxativamente "los poderes públicos facilitarán la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social".

La ulterior determinación constitucional en el art. 1, 3 de que "la forma políti-

ca del Estado español es la Monarquía parlamentaria” presupone el condicionamiento jurídico-político previo de un Estado social y democrático, y ratifica el hecho de que “el principio democrático no es incompatible con la forma monárquica que la Constitución consagra” (7).

Tanto la democracia como el Estado que emana de ella y se define como democrático tiene su fundamento y razón de ser en la persona humana, en su libertad y en los derechos y deberes que le son inherentes. El poder político ostentado por el Estado democrático no puede ignorar esa realidad, a la que expresamente se alude con carácter universal, por ejemplo, en la “Pacem in terris” de Juan XXIII: Es preciso, sobre todo, que los titulares del poder político entiendan que la misión principal, de los hombres de gobierno debe tender a dos cosas de un lado reconocer, respetar, armonizar, tutelar y promover los derechos de la persona humana y de otro facilitar a cada ciudadano el cumplimiento de sus correspondientes deberes” (8). De hecho la Constitución Española de 1978 asienta la articulación jurídica de derechos y deberes fundamentales sobre el valor superior de la persona humana.

La persona humana fundamento de sus derechos y del orden político-social

El Título I de la Constitución, que trata de los derechos y deberes “fundamentales” y sobre todo la Sección primera del Capítulo segundo “de los derechos fundamentales se encuentra el de educación (art.27), va precedido por el artículo 10, verdadero pórtico ideológico, calificado como de ‘auténtica exposición de motivos’(9). Cinco son los valores o principios que “constituyen” nada menos que “el fundamento de orden político y de la paz social”, es decir los cimientos del Estado, como estructura jurídico política y de la sociedad, como convivencia organizada.

Los tres primeros de índole positiva convergen en una sola realidad: la persona humana como valor en sí y por sí, fuente originaria de derechos y libertad. Son, según la Constitución: 1) la dignidad de la persona; 2) los derechos inviolables que le son inherentes; 3) el libre desarrollo de la personalidad.

Los otros dos, mientras fijan un límite a la libertad individual afirman la necesidad de armonizarla con el bien general y la libertad de los demás. Son 4) el respeto a la Ley, y 5) el respeto a los derechos de los demás (C.E., art. 10, 1).

Este humanismo personalista da por supuesta la igualdad esencial del ser humano y la identidad persona humana-persona jurídica (10). Por otra parte tales fundamentos del orden político, que se califican como de “super rango constitucional” (11) concuerdan con los “valores superiores del ordenamiento jurídico”, que según el artículo primero de la Constitución propugna el Estado social y democrático de Derecho que es España, a saber: “la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político” (C.E., art. 1). Aun cuando no parece muy coherente situar al pluralismo político al mismo nivel que los tres valores mencionados, ya que en definitiva la pluralidad de opciones políticas no es sino una consecuencia del ejercicio de la libertad (12). Sí, en cambio, es claro que ambos artículos constitucionales como observa GARRIDO FALLA hacen referencia a “valores *anteriores* a la Constitución misma, que ésta no otorga, sino que reconoce, porque derivan de la concepción misma de la

persona humana que compartían los redactores constitucionales" (13).

Destaquemos finalmente que la expresión "libre desarrollo de la personalidad", entraña germinalmente no sólo todo el código de libertades fundamentales, sino una clara vinculación a la libertad de educación y enseñanza, objeto específico del artículo 27 de la Constitución.

ESTADO, DEMOCRACIA Y EDUCACION EN LAS DECLARACIONES Y PACTOS INTERNACIONALES DE DERECHOS

El tratamiento de la educación, como derecho o libertad fundamental del hombre y de los grupos sociales ha sido objeto de atención preferente en las Tablas de Derechos internacionales, Pactos y convenios de diverso alcance y significado. Sólo ese hecho justificaría un atento examen de cómo un Estado democrático debe enfocarlo en su estructura jurídico-política el problema de la educación. Con mayor razón aún si España es además uno de los países signatarios de esos Pactos internacionales.

Añádase a ello una razón jurídica nueva del más alto rango. El artículo 10, 2 de la Constitución Española establece que "las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España".

Tal precepto, reforzado a su vez con el artículo 96, 1 según el cual "Los tratados internacionales válidamente celebrados, una vez publicados en España, formarán parte del ordenamiento interno", nos obligan a una aplicación coherente en nuestro ordenamiento jurídico de la hermenéutica legítima de dichos textos.

Es bien sabido, por otra parte, que en la discusión en el Senado previa a la inclusión en el texto Constitucional del artículo 10, 2 jugó un papel decisivo la intención de asegurar la interpretación que había de darse al artículo 27 relativo a la educación (14).

Educación y Declaraciones Internacionales de Derechos

La *Declaración Universal de Derechos Humanos* —DUDH— de 1948 (15) es el punto de partida de un proceso creciente de sensibilización de la comunidad internacional en torno al derecho a la educación y a la libertad en el ejercicio del mismo. El artículo 26, 1 de la Declaración Universal sienta las bases de la democracia educativa: "Toda persona tiene derecho a la educación gratuita y obligatoria, al menos en la instrucción fundamental".

Pero en el mismo art. 26, 3 se rechaza todo monopolio educacional y se confirma el pluralismo democrático en educación al otorgar a los padres la primacía en la libertad de elección del modelo educativo: "Los padres tienen derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos". Derecho prevalente, como es obvio sobre el Estado o cualquier grupo de presión.

La ulterior precisión de que el sujeto primario del derecho a la educación es la persona, en cuanto educando, hijo o niño, y los padres primeros responsables de esa educación se expresa en la *Declaración de Derechos del Niño* (1959) : "El niño

tiene derecho a recibir una educación gratuita y obligatoria al menos en las etapas elementales” . . . “en igualdad de oportunidades” . . . “la responsabilidad de su educación incumbe en primer término a sus padres” (Principio 7) (16).

Educación y Pactos Internacionales de Derechos Humanos

Las *Declaraciones* internacionales de derechos humanos se limitan a describir y concretar el contenido de determinados derechos. Los *Pactos internacionales* entre Estados, en cambio, establecen algún tipo de estricto compromiso y, en su caso, el sistema para un cierto control de cumplimiento. Así los dos grandes Pactos Internacionales de Derechos Civiles y Políticos y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas (17), pretenden “crear las condiciones que permitan a las personas gozar de sus derechos” y, como imponían las Naciones Unidas “promover el respeto *universal y efectivo*” de los mismos. (*Pacto Intern. D. Ec. Soc. y Cult.*, Introd.). El compromiso de los Estados firmantes se extiende a “garantizar el ejercicio de los derechos que en él se enuncian” . . . “sin discriminación ninguna. . .” (art. 2, 2).

Por lo que respecta a la educación, en el Pacto Internacional de D. Ec. Soc. y Cult. los Estados reconocen que la enseñanza primaria “debe ser obligatoria y asequible *a todos gratuitamente*”, “la secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse asequible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la *implantación progresiva de la enseñanza gratuita*”. Esa accesibilidad para todos se desea también para la enseñanza superior, si bien se matiza “sobre la base de la capacidad de cada uno” (art. 13, 2).

De nuevo, sin embargo, siguiendo a la Declaración Universal de Derechos Humanos, para excluir toda tentación de monopolio escolar y educativo, los Estados firmantes “se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos *escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas*”, siempre que satisfagan “las normas mínimas” que el Estado apruebe, y de “hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones” (13, 3).

Es significativo que en el Pacto Internacional que comentamos los Estados se comprometen a un “plan detallado de acción para la aplicación progresiva” en un plazo fijo del “principio de la enseñanza obligatoria y gratuita para todos” (art. 14).

Y llama la atención sobre todo la insistencia con que el Pacto Internacional trata de cerrar el paso a toda interpretación restrictiva de la *libertad de fundar y dirigir* centros de enseñanza a cargo de individuos o entidades. Así el art. 13, 4 establece: “Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescribe el Estado” (18). Texto muy claro en donde lo que flota es la preocupación de que el Estado democrático rindiendo culto a la justicia y la igualdad no

llegue a sacrificar al mismo tiempo el pluralismo social y la libertad. Y sin esto no hay democracia auténtica. Esa misma preocupación habría sido objeto anteriormente de una Convención patrocinada por la UNESCO y a la cual nos referimos a continuación, por ser menos conocida y aportar nuevas precisiones al derecho y a la libertad de educación.

CONVENCION RELATIVA A LA LUCHA CONTRA LAS DISCRIMINACIONES EN MATERIA DE ENSEÑANZA (UNESCO, 1960)

La importancia de este Convenio estriba en que emana de un Organismo especializado de las Naciones Unidas destinado a promover los Derechos Humanos en el campo de la Educación, la Ciencia y la Cultura, a diferencia de las Declaraciones y Pactos Internacionales antes aludidos que abarcaban otros derechos.

Fué adoptada esta Convención en la Conferencia General de la UNESCO de 1960, y aceptada por España en 1969 (19). Esta fecha indica que algunos de sus principios e ideas influyeron sin duda en la Ley General de Educación (1970). Cabría preguntarse, y a esto van dirigidas las reflexiones que siguen, si nuestra política educativa se ajusta hoy, al cabo de tres lustros a los compromisos contraídos en el seno de la UNESCO.

Igualdad de trato en educación contra discriminación

Los Estados que han aceptado la *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza* se comprometen a luchar contra la “discriminación” entendida como “toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza” (art. 1, 1).

El concepto clave que inspira toda la Convención es la “igualdad de trato en la esfera de la educación”. Esa igualdad queda alterada o destruída por la “discriminación”, es decir por un trato injustamente desigual en la esfera de la enseñanza. Y para que no quede duda alguna sobre el contenido posible de esa discriminación, el párrafo 2 del artículo 1 declara que: “A los efectos de la presente Convención, la palabra “enseñanza” se refiere a la enseñanza en sus diversos tipos y grados, y comprende el acceso a la enseñanza, el nivel y la calidad de ésta y las condiciones en que se da” (Subrayados nuestros) (art. 1, 2).

Si la “igualdad de trato” apunta a eliminar la discriminación injusta en educación, su interpretación exagerada entendida como tendencia al “igualitarismo”, a la “escuela única”, controlada por el Estado, a la exclusión o marginación paulatina de otras escuelas libres, equivale a otra forma, también injusta, de discriminación. No respetaría el pluralismo social y la libertad fundamental de enseñanza.

Muy consciente de ello, la Convención contra la discriminación en materia de enseñanza (UNESCO, 1960) establece que “no serán consideradas como constituti-

vas de discriminación en el sentido del artículo 1 de la presente Convención”, la “creación o el mantenimiento” de:

- sistemas o establecimientos de enseñanza separados para alumnos de sexo masculino o femenino;
- sistemas o establecimientos de enseñanza que por “motivos religiosos o lingüísticos . . . proporcionen una enseñanza “conforme a los deseos de los padres o tutores legales de los alumnos; y en general
- “establecimientos de enseñanza privados”.

Tan solo se exige como condición para la igualdad de trato por parte del Estado, que el “acceso a los establecimientos sea facultativo”, que “no tengan por finalidad la exclusión de cualquier grupo, sino la de añadir nuevas posibilidades de enseñanza a las que ofrece el poder público. . . y se ajusten a las normas aprobadas por la autoridad competente” (art. 2, a, b, c).

En suma la “igualdad de trato en la esfera de enseñanza”, que dimana del derecho de todos a la educación, no se opone a los “diferentes” modelos de escuela que pueda generar la libertad de enseñanza, que es también derecho de individuos y grupos sociales.

A partir de ahí la lucha contra la discriminación se traduce en obligaciones concretas de los Estados.

Obligaciones en orden a prevenir o eliminar la discriminación en materia de enseñanza

Conscientes, sin duda, los Estados signatarios de la Convención contra la discriminación en materia de enseñanza, que una buena parte de la responsabilidad en las situaciones discriminatorias recae sobre el mismo Estado, a fin de “eliminar o prevenir cualquier discriminación” se comprometen a:

a) Derogar todas las disposiciones legislativas y administrativas y abandonar todas las prácticas administrativas que entrañen discriminaciones en la esfera de la enseñanza.

b) Adoptar las medidas necesarias, incluso legislativas para que no se haga discriminación alguna en la admisión de alumnos en los establecimientos de enseñanza.

c) No admitir, en lo concerniente a los gastos de matrícula, la adjudicación de becas o cualquier otra forma de ayuda a los alumnos. . . ninguna diferencia de trato entre nacionales por los poderes públicos, salvo las fundadas en el mérito o las necesidades.

d) No admitir, en la ayuda, cualquiera que sea la forma, que los poderes públicos puedan prestar a los establecimientos de enseñanza, ninguna preferencia ni restricción fundadas únicamente en el hecho de que los alumnos pertenezcan a un grupo determinado. (*Convención contra la discriminación*, UNESCO, 1960, art. 3).

El texto aludido con una claridad encomiable reconoce el tanto de culpa que corresponde al Estado en las discriminaciones en materia de enseñanza, cuando su origen está en las leyes, reglamentos administrativos, praxis discriminatoria, tasas de matrícula, becas y ayudas a alumnos o establecimientos docentes.

Adviértase que la no discriminación pretendida se refiere a los “alumnos nacionales” y a “los establecimientos docentes”, sin distinción alguna. Supuesta la igualdad de trato en igualdad de condiciones, en ayudas y becas la diferencia sólo se justifica “en el mérito o las necesidades”.

Política concreta de “igualdad de posibilidades y de trato en la enseñanza”

Los Estados comprometidos a luchar contra la discriminación en materia de enseñanza asumen también en la Convención de la UNESCO (1960) la responsabilidad de “formular, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a promover... la *igualdad de posibilidades y de trato* en la esfera de la enseñanza” (art. 4). Ello implica como parte integrante de esa política:

- a) hacer *obligatoria y gratuita* la enseñanza primaria; accesible a todos la secundaria, en sus diversas formas, y la superior según la capacidad de cada uno;
- b) mantener una *calidad de enseñanza equivalente* en todos los centros del mismo nivel;
- c) fomentar e intensificar la educación de las personas, “que no hayan recibido enseñanza primaria o no la hayan recibido en su totalidad” (art. 4, a, b y c).

Reconociendo que la educación debe tender a reforzar el “respeto a los derechos y libertades fundamentales” (DUDH, art. 26, 2), los Estados firmantes convienen “en que debe respetarse la *libertad de los padres*:

1º. De elegir para sus hijos establecimientos de enseñanza que no sean los mantenidos por los poderes públicos, y

2º. De dar a sus hijos la educación religiosa y moral conforme a sus propias convicciones (art. 5, b).

No podía faltar en una Convención contra la discriminación el compromiso del *reconocimiento a las minorías* nacionales del derecho a actividades docentes propias, y a tener escuelas en que, según la política de cada Estado en materia de educación “puedan emplear y enseñar su propio idioma”, siempre y cuando:

- “Ese derecho no se ejerza de manera que impida a los miembros de las minorías comprender la cultura y el idioma del conjunto de la colectividad y tomar parte en sus actividades, ni comprometa la soberanía nacional.
- El nivel de enseñanza en estas escuelas no sea inferior al nivel general prescrito o aprobado por las autoridades competentes; y
- La asistencia a tales escuelas sea facultativa” (art. 5, c).

En definitiva la “igualdad de trato” debe armonizarse con la libertad de enseñanza, el pluralismo escolar, la libertad ideológica y religiosa, los derechos de las minorías.

ESTADO Y EDUCACION EN LOS CONVENIOS REGIONALES EUROPEOS

El ámbito regional europeo es donde hasta ahora se han logrado avances más significativos en la protección de los Derechos humanos, sobre todo en el *Consejo de Europa*. Este organismo constituido en virtud del *Estatuto del Consejo de Euro-*

pa (1949), se propone entre sus objetivos primordiales “la salvaguardia y la mayor efectividad de los derechos humanos y de las libertades fundamentales” (art. 1), a lo cual se comprometen todos los Estados miembros. España sólo pudo entrar en dicho Consejo con pleno derecho en 1977 tras su homologación democrática (20).

Convención para la protección de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales (Roma, 1950)

La vocación democrática de los Estados signatarios queda plasmada en esta Convención (21), cuya finalidad es “asegurar la garantía colectiva de algunos de los Derechos enunciados en la Declaración Universal de DH (Introd.). Conciernen a la educación el artículo 9 sobre la libertad de pensamiento, de conciencia, de religión; el artículo 10 relativo a la libertad de expresión, de opinión, de recibir o comunicar informaciones, y directamente el artículo 2, del Protocolo adicional núm. 1, que refiriéndose al derecho a la instrucción declara: “El Estado respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas”.

La importancia de la *Convención* radica en el sistema de garantías establecido para el control del efectivo respeto a los derechos reconocidos. Consiste en la posibilidad de acceder a la *Comisión Europea de DH* o al *Tribunal Europeo de Derechos Humanos* cuando un Estado o particular quiera denunciar la violación de algún derecho. (22)

La “Carta Social Europea” y la formación profesional

La “*Carta Social Europea*” (Turín, 1961) (23), que pretende asegurar el ejercicio efectivo de los derechos sociales, sin discriminación alguna, sostiene entre sus principios: “Toda persona tiene derecho a medios apropiados de orientación profesional, a fin de ayudarle a escoger una profesión conforme a sus aptitudes personales y sus intereses” (I, 9); y asimismo “tiene derecho a medios adecuados de formación profesional” (I, 10). Para hacer efectivo ese derecho los Estados contratantes se comprometen a: “asegurar, o a favorecer, en cuanto sea necesario, la formación técnica y profesional de *todos*, . . . y a poner los medios para que el acceso a la enseñanza técnica superior y a la enseñanza universitaria tenga lugar según el único criterio de la aptitud individual” (II, art. 10).

La aplicación de esa política democrática de la *Carta Social Europea* a la formación profesional de *todos*, dista mucho de ser una realidad en el sistema educativo español (24).

Aquí podríamos terminar nuestra referencia a la sensibilidad democrática europea en torno a la educación. Pero hay un hecho nuevo que vino a reforzar este año la vigencia permanente en Europa de los principios que acabamos de exponer. Me refiero a un documento del Parlamento europeo que, si bien tuvo un cierto eco en la prensa (25), menos del que se merecía, corre el riesgo de pasar inadvertido. Y, sin embargo, por su viva actualidad, su notable precisión y su referencia a España,

destinataria singular, constituye un testimonio inapreciable que nadie sensible a la democracia y a la educación puede ignorar.

RESOLUCION DEL PARLAMENTO EUROPEO SOBRE LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA (1984)

El documento (26) hace referencia en su Introducción a anteriores decisiones del Parlamento europeo y a los textos internacionales relativos a la educación, cuyo contenido va a ratificar y confirmar, para terminar con la significativa alusión: “j. teniendo en cuenta la próxima entrada de España y Portugal en la Comunidad: *pide que sean reconocidos*, en todos los países de la Comunidad europea, los *siguientes principios*”. A continuación se formulan diez *principios*. Una segunda parte pide se cumplan algunas *medidas* para la homologación de estudios y títulos dentro de la Comunidad.

Llama la atención en esta Resolución del Parlamento europeo la claridad y precisión con que se reafirma la doctrina de las Declaraciones y Pactos internacionales sobre educación y libertad de enseñanza, que nosotros hemos analizado. Para no reiterar ideas expuestas, voy a limitarme aquellos puntos que aportan alguna mayor concreción y novedad:

Tras afirmar el derecho de todos, niños y jóvenes a una educación sin discriminación se declara:

“Los criterios determinantes” para “la admisión de un niño en una escuela que recibe ayudas económicas públicas deben ser sus aptitudes y sus preferencias”(Resolución, I, 3).

Los principios relativos a la libertad de enseñanza son:

- “La libertad de enseñanza y educación debe estar asegurada” (Res. I, 6).
- “La libertad de educación y de enseñanza incluye el derecho a abrir centros escolares y dispensar en ellos una educación;
 - . Esta libertad incluye el derecho de los padres a elegir para sus hijos, entre los Centros existentes, un Centro que ofrezca a éstos la enseñanza deseada”.
 - . El Estado no deberá recomendar o privilegiar a las escuelas confesionales en general o a los centros de una determinada confesión, ni hacer prevalecer semejantes recomendaciones o privilegios a favor de una enseñanza no confesional.
 - . De acuerdo con el derecho que les ha sido reconocido, es a los padres a quienes corresponde *decidir el tipo de escuela* que han de frecuentar sus hijos hasta que ellos puedan decidir por sí mismos. A este fin, el Estado tiene la obligación de *prever los establecimientos necesarios, libres o públicos*.
 - . El respeto a la libertad de conciencia debe ser garantizado tanto en las escuelas públicas que dependen directamente del Estado como en los establecimientos que están vinculados al mismo mediante un contrato (I, 7).
- Los Centros creados por la iniciativa privada que cumplan las condiciones materiales previstas por la ley para conceder los oportunos certificados, son reconocidos por el Estado. Estos centros confieren los mismos títulos que las escuelas públicas (I, 8).

- El derecho a la libertad de enseñanza implica la obligación de los Estados miembros de *hacer posible el ejercicio práctico de este derecho, incluido el aspecto económico*, y de determinar para los Centros las *subvenciones públicas necesarias* para el ejercicio de su misión en *condiciones semejantes* a las que disfrutaban los correspondientes centros públicos, *sin discriminación* por razón de la entidad titular, los padres, los alumnos o el personal;

. sin embargo, esto no es obstáculo para que a las escuelas creadas por la iniciativa privada se pida una aportación personal, que refleje su propia responsabilidad y tienda a fortalecer su independencia. (I, 9).

La Resolución del Parlamento europeo en la parte expositiva de principios termina, como empezó, con una explícita referencia a los dos países ibéricos aspirantes a ser miembros de pleno derecho en la Comunidad Económica Europea: "Con relación a España y Portugal, que desde su entrada en la Comunidad, *respeten plenamente* los mencionados principios de libertad de enseñanza".

En la segunda parte pide la Resolución que se adopten las medidas adecuadas por los Estados miembros para el reconocimiento mutuo de "títulos, diplomas y otros certificados", entendiendo que "la igualdad de trato se aplica para los títulos otorgados tanto por las escuelas públicas como por los centros reconocidos por el Estado". Para que no exista "discriminación entre los alumnos que hayan asistido a las escuelas públicas o a las escuelas reconocidas por el Estado", los Ministros de Educación adoptarán "las medidas apropiadas para asegurar la equivalencia, en cuanto a su contenido, de los diplomas concedidos por las escuelas públicas y por las escuelas reconocidas por el Estado".

Finalmente no deja de ser significativa la precisión de que "en caso de que se atente contra la libertad de enseñanza y educación", los trámites aplicables son "los mismos que en el caso de violación de los derechos fundamentales y los principios generales de derecho que se encuentran en el Acuerdo europeo de los derechos del hombre, ratificado por la Comunidad europea".

Concluye el documento con el encargo al Presidente de transmitir la Resolución a los Ministros de Educación, al Consejo y a la Comisión, "lo mismo que a los gobiernos español y portugués".

¿Habrá influido de algún modo en la Resolución del Parlamento europeo de 1984 sobre la libertad de enseñanza en la Comunidad Europea, el conocimiento de cómo España y Portugal están resolviendo el problema de las libertades democráticas en la esfera de la educación?. La respuesta afirmativa es clara, si nos atenemos a las tres alusiones concretas que contiene el documento referidas a los dos países: primero, como un factor motivante de la Resolución; segundo, como objeto de una petición expresa de que "respeten plenamente" esos principios; y tercero, como destinatarios receptores de la Resolución, aun no siendo todavía miembros de la Comunidad.

Por todo ello, no podemos eludir una seria reflexión autocrítica, a la luz de los principios democráticos ya expuestos, sobre dos puntos esenciales y de viva actualidad: 1º cómo básicamente se configura en nuestra Constitución la democracia en

relación con el derecho y la libertad fundamental de la educación; y en 2º lugar cómo se traducen a la práctica los principios de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), aprobada por las Cortes en marzo de 1984, y pendiente todavía de un Recurso previo de inconstitucionalidad presentado por el grupo popular de la oposición (27).

DEMOCRACIA Y EDUCACION EN LA CONSTITUCION ESPAÑOLA (1978)

No pretendemos un análisis del artículo 27 de la Constitución en sus 10 apartados. Por razones de claridad y coherencia articulamos nuestro comentario en torno a los puntos claves relacionados con la democracia y la educación en un Estado de Derecho.

El derecho a la educación

“Todos tienen derecho a la educación” (art. 27, 1). La colocación de este derecho en la sección Primera del Capítulo II, le convierte en uno de los derechos que, según el artículo 53, 1 “vinculan a todos los poderes públicos”; y según el párrafo 2 del mismo artículo “cualquier ciudadano podrá recabar la tutela de las libertades y derechos. . . ante los Tribunales ordinarios, por un procedimiento basado en los principios de preferencia y sumariedad y, en su caso, a través del recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional”. La responsabilidad jurídica contraída por la sociedad y el Estado en virtud del precepto constitucional no puede ser más alta.

La educación básica obligatoria y gratuita

Si el art. 27,4 dice taxativamente: “La enseñanza básica es obligatoria y gratuita”, y el 27,5 reafirma que “los poderes públicos garantizan el derecho de *todos* a la educación”, es obvio que la demanda de un particular en el ejercicio de ese derecho de que sus hijos tengan un puesto escolar en una escuela de enseñanza básica y que el puesto sea gratuito, no tiene alternativa, como dice GARRIDO FALLA: “su pretensión tendrá que ser jurídicamente satisfecha” (28). El vigor con que la Constitución reafirma el derecho de todos a una educación básica, obligatoria y gratuita, es un fundamento sólido de una sociedad democrática, implica el respeto a la “igualdad” esencial ante la Ley de todos los ciudadanos, la exclusión de toda discriminación, y el cumplimiento de los Pactos y Convenios internacionales ratificados por España.

Finalidad y límites de la educación

Mientras por un lado se señala como fin u objeto de la educación “el pleno desarrollo de la personalidad”, expresión común en textos internacionales, técnicamente no muy precisa —ya que “desarrollo” no implica necesariamente lo *cualitativo perfecto* de la educación—, por otro se precisa jurídicamente el marco limitante, es decir “en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (art. 27, 2).

Funciones del Estado en el sistema de enseñanza

Se establece que “Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación mediante una programación general de la enseñanza. . . y la creación de centros docentes” (art. 27, 4). No se limita la garantía a la enseñanza básica y ello abre paso a una interpretación amplia del derecho a la educación en otros niveles, sujeta la capacidad.

También los poderes públicos “garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones” (art. 27, 3). Se satisface así a uno de los puntos más claros de las Declaraciones y Pactos internacionales de derechos. Se garantiza, pues, el pluralismo, y como se trata del sistema público de enseñanza, comenta GARRIDO FALLA, “lo que aparece claro, desde luego, es el derecho de los padres a exigir que la formación religiosa se imparta en las escuelas públicas” (29).

Compete al Estado fijar requisitos y condiciones para velar por el bien común en la educación: “Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes”. Inspección y control que afectará, en mayor o menor grado a centros públicos y privados.

El principio democrático de participación

Se atribuye a los poderes públicos una programación general de la enseñanza “con participación efectiva de todos los sectores afectados” (art. 27, 5). La amplia intencionalidad democrática del precepto plantea cuestiones concretas: ¿Quién hace la programación general?, ¿Quiénes son todos los afectados?, ¿Cómo se instrumentará su participación efectiva?. Lo que parece claro es que muchos de los afectados, padres y profesores, por ejemplo, podrán exigir su “participación” en la “programación general de la enseñanza”.

La participación “en los términos que la Ley establezca” es objeto del apartado 7 del artículo 27: “Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos. . .” Las críticas a este apartado “impropio de una ley constitucional”, porque la “cuestión es más bien merecedora de tratamiento a través de una ley ordinaria”, “al enunciarse en términos tan genéricos, puede ser motivo de interpretaciones excesivamente dispares” (30), se han visto confirmadas con la polémica en torno a la LODE. El problema básico que plantea es la armonización de esa “intervención” con la “libertad de enseñanza” en su pleno sentido, reconocida también por la Constitución.

La libertad de enseñanza y su significado

Lo que la libertad de enseñanza significa —y lo que no significa—, según GARRIDO FALLA (31) en su Comentario a la Constitución, se desprende con toda claridad: 1) de las discusiones parlamentarias; 2) de los Pactos internacionales a que remite el artículo 10, 2 de la Constitución; y 3) del contenido del propio artí-

culo 27. Ahora habría ya que añadir un cuarto elemento, a saber, la interpretación del Tribunal Constitucional, sobre todo a partir del 13-II-1981 (32).

Aunando todos estos criterios, la interpretación comprensiva del artículo 27 se puede resumir en los siguientes términos:

La “libertad de enseñanza” reconocida, sin limitaciones en art. 27, 1, implica el reconocimiento del derecho subjetivo “a las personas físicas y jurídicas” de “la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales” (art. 27, 6).

Esa libertad de *creación* incluye el derecho a la *dirección* del centro implícito en el reconocimiento de la libertad de enseñanza y así entendido en los Pactos Internacionales (33).

Esas dos libertades entrañan a su vez “el derecho a establecer un *ideario educativo propio*, que “no está limitado a los aspectos religiosos y morales de la actividad educativa (. . .); más todavía “el ideario educativo puede extenderse a los distintos aspectos de su actividad” (34), como pueden ser organizativos, disciplinarios, pedagógicos.

Por otra parte la “libertad de cátedra” que también garantiza la Constitución en el art. 20, 1 c, tiene configurado su contenido por las “características propias del puesto docente o cátedra”, y, según el Tribunal Constitucional: “En los centros privados, la definición del puesto docente viene dada, además de por las características propias del nivel educativo, y en cuanto aquí interesa, por el ideario” (35). Ello significa que, si bien las dos libertades son armonizables, no se sitúan en pie de igualdad. El T. C. establece que el ideario constituye un límite o tiene una virtualidad limitante de la libertad de cátedra. En otros términos, el ideario “enmarca” la libertad de cátedra y no ésta a aquel.

Subvención pública a los centros privados

El precepto, bastante ambiguo, “Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca” (art. 27, 9) debe interpretarse en concordancia con los demás apartados.

Los centros de nivel obligatorio, por su condición de gratuitos, deben ser, no ayudados, sino financiados totalmente con cargo a los fondos públicos, como se desprende de los apartados 1, 2, 4 y 5 (36).

Ello supone que la aplicación del apartado 9 se proyecta a los otros niveles no obligatorios y toda clase de centros docentes con la condición de que “reúnan los requisitos que la ley establezca”. La ayuda, pues, no será discrecional, sino reglada.

Si consideramos la concepción más genuinamente democrática que se va imponiendo a la luz de los Pactos y Convenciones internacionales, según la cual el Estado debe garantizar el derecho de todos a la educación y al mismo tiempo respetar el pluralismo ideológico e institucional de centros públicos y privados reconocidos a todos los efectos y sostenidos con fondos públicos, el apartado 9 del art. 27 de nuestra Constitución abre la vía a los poderes públicos para una verdadera democratización de la enseñanza en condiciones de igualdad y libertad para todos.

La Resolución del Parlamento europeo anteriormente comentada, es en este sentido una clara invitación a que, sin reticencias, defendamos un sistema educativo democrático que garantice la igualdad sin coacción y asegure la libertad sin discriminación.

DERECHOS Y LIBERTADES EN LA LEY ORGANICA REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACION (LODE)

Un juicio ponderado de una Ley tan polémica como la LODE debería tener en cuenta los siguientes criterios:

- . Partir, como es obvio, del último texto final aprobado por el Congreso, tras su paso por el Senado.

- . Examinar el problema de su constitucionalidad o inconstitucionalidad.

- . Valorar en qué grado armoniza satisfactoriamente a la luz de la Constitución y de la interpretación internacional más democrática los derechos y libertades fundamentales en materia de educación. Sobre todo la igualdad de posibilidades y de trato, la no discriminación, la libertad de enseñanza y sus implicaciones, la garantía de condiciones de existencia semejantes de centros públicos y reconocidos por el Estado, —concertados—, manteniendo éstos su propia identidad.

Si pretender ahora un examen exhaustivo de la LODE, que no es del caso, creemos que los puntos más cuestionables son los siguientes:

Libertad de dirección del centro docente privado concertado. Es un derecho constitucional y que la misma LODE reconoce (arts. 21, 1 y 54, 2, a). El problema es: si se respeta el “contenido esencial” de la función directiva cuando se atribuye al Consejo Escolar la potestad de aprobar el presupuesto, el reglamento de régimen interior, directrices de actividades complementarias, o la de intervenir decisivamente en la selección y cese del profesorado (art. 57, a, b, d, e, f, i, l; art. 59, 60, 62, e, f). El derecho a la libertad de dirección y a la gratuidad de la enseñanza obligatoria parece subordinarse a la renuncia al derecho a dirigir el centro desarrollando el propio proyecto educativo.

Garantía del derecho a desarrollar el ideario del centro. La LODE reconoce a los titulares el derecho a “establecer el carácter propio” de los centros, (art.22, 1). Ahora bien, ¿se garantiza suficientemente en la LODE la autonomía y libertad necesaria para *desarrollar* ese ideario, que no está limitado a los aspectos morales y religiosos, sino que puede extenderse, según la sentencia del Tribunal Constitucional a “los distintos aspectos de su actividad educativa”? La cuestión incide en la facultad de dirección relacionada con un contenido esencial de la misma, como es garantizar el carácter propio o el ideario pedagógico del centro. Por ahí puede la LODE rozar la inconstitucionalidad.

En cambio una de las objeciones más polémicas contra la LODE, la relativa a la primacía de la libertad de cátedra frente al ideario, parece haberse soslayado habilmente con la nueva redacción y última del art. 22, 1. Ahora el carácter propio del centro se establece “en el marco de la Constitución y *con respeto* de los derechos garantizados a profesores, padres y alumnos. . .” Si el marco es la Constitución y su

legítima interpretación, la relación entre el ideario y la libertad de cátedra ha de entenderse según la sentencia del Tribunal Constitucional, que otorga al ideario una "virtualidad limitante" de la libertad de cátedra.

El derecho a la libre elección de centro. El ejercicio "efectivo" del derecho preferente de los padres a elegir el "tipo de educación" para sus hijos (Decl. Univ. Der. Hum., art. 26,3), que está implicado en el art. 27, 1 de la Constitución, jurídicamente reforzado por el artículo 53, 1 y el 14 del mismo texto legal, quedaría limitado sin justificación objetiva por los artículos 20, 2 y 53 de la LODE. La acción de la Administración debe tender ante todo a que la "programación adecuada" asegure la libertad de elección, y no que ésta se subordine a la "programación".

Libertad de enseñanza. Hay artículos en la LODE, como el 21, 2; 48, 3 y las disposiciones adicionales tercera y cuarta, que coinciden en limitar, sin razón suficiente el ejercicio y desarrollo de la libertad de enseñanza, y expresan criterios discriminatorios incompatibles con la "igualdad" de trato en el ejercicio de derechos y libertades fundamentales. Es significativa a este respecto la clara Resolución del Parlamento europeo cuando afirma que el "ejercicio práctico" del derecho a la libertad de enseñanza implica acordar a las escuelas "las subvenciones públicas necesarias"... "sin discriminación respecto a los organizadores, padres, alumnos o personal" (37).

No se agotan con lo dicho nuestras matizaciones a la LODE. Tendríamos que destacar como positivo el intento serio que supone de universalizar la gratuidad de la enseñanza obligatoria, promover la participación de padres y profesores y alumnos en los centros, aunque pensamos que se ha desorbitado en exceso el texto constitucional y los efectos para la calidad de la enseñanza pueden ser contraproducentes, como la experiencia italiana ha confirmado (38).

A modo de conclusión, con todo el riesgo que ello entraña, creemos poder afirmar que la Constitución española de 1978 encierra elementos suficientes para instaurar una democracia pluralista que asuma sin tensiones la plena misión del Estado de garantizar al mismo tiempo el derecho a la educación de *todos* y la libertad de enseñanza para *todos*, sin discriminaciones ni privilegios injustificados. Pero también nos parece que en la LODE, tal como ha salido de las Cortes, se han tensionado en exceso ciertos elementos del ya inestable equilibrio del art. 27. El resultado es que ni se garantiza suficientemente la igualdad legítima, ni se eliminan discriminaciones, ni satisface cumplidamente las exigencias de una verdadera libertad de enseñanza. En otros términos: es una Ley todavía perfectible.

He ahí el reto planteado hoy por la sociedad a los responsables de una política educativa para el bien común: asumir la homologación democrática internacional y europea con las mayores cotas de igualdad y libertad —ambas cosas— en la esfera de la educación (39).

BIBLIOGRAFIA

- ALZAGA, Oscar (1978). *La Constitución española de 1978 (comentario sistemático)*. Madrid, Ediciones del Foro.
- ARROYO, Millán (1959). El problema escolar en la V República francesa, *Razón y Fe*, núm. 742, noviembre, pp. 335-346.
- ARROYO, Millán (1973). Autonomía y libertad de la persona en la educación y el aprendizaje, en *Reforma cualitativa de la educación*, pp. 143-156. Madrid, Sociedad Española de Pedagogía.
- BISONI, F. y TORELLO, R. M. (1980) *Estado y escuela libre en Europa*. Barcelona, EDEBE.
- BURDEAU, G. (1978) Démocratie, en *Encyclopedia Universalis France*, vol. 5, pp. 408-413. Paris, Encyclopedia Universalis.
- CASALS PARRAL, E. (1978) Constitución y libertad de enseñanza, en *Constitución, Economía y Regiones* (III, Club Siglo XXI), pp. 597-616. Madrid, Ibérico Europea de Ediciones.
- CONSTITUCION ESPAÑOLA (1978). Madrid, B.O.E.
- DAMIAN TRAVERSO, J. (1984) La enseñanza en la Constitución española, *Vida Nueva*, núm. 1411-1412, 14-21 enero, pp. 44-48.
- Educación no estatal entre el presente y el futuro (1976) *Razón y Fe*, núm. monográfico, setbre.-octubre.
- Educación y sociedad pluralista* (1980). Bilbao, Fundación Oriol-Urquijo.
- FENET, A. (1976) *Les libertés publiques en France, documents pour une théorie générale*. Paris, P.U.F.
- FONTAINE, Nicole (1978) *La liberté de l'enseignement*. Paris, UNAPEC-SGEC.
- GABLENTZ, O.H. von der (1974) *Introducción a la ciencia política*. Barcelona, Herder.
- GARCIA GOMEZ, M. (1980) *Derechos humanos y Constitución española*. Textos internacionales básicos. Madrid, Alhambra.
- GARRIDO FALLA, F. et al. (1980) *Comentarios a la Constitución*. Madrid, Civitas.
- GRUNDGESETZ für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949* (BGB1. S. 1).
- GONZALEZ CASANOVA, J. A. (1963) Las declaraciones de derechos humanos y la *Pacem in Terris*, en *Anuario de Filosofía del Derecho*, X. Madrid.
- HECKEL, Hans (1970) Rechtsgrundlagen der Schule, en SPECK, J. y WEHLE, G. (Eds.) *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, II, pp. 362-375. München, Kösel.
- IBAÑEZ MARTIN, J.A. (1984) Parlamento europeo y libertad de enseñanza, "ABC", 10-IV-1984.
- JUAN XXIII (1963) *Pacem in Terris*, en IRIBARREN, J. y GUTIERREZ, J.L. (1980) (Eds.) *Ocho grandes mensajes*. Madrid, B.A.C.
- Libertad y calidad de enseñanza* (1982). Madrid, F.E.R.E.
- LAMBERT, Jean-Claude (1976) *Libertad en la sociedad democrática*. Pamplona, EUNSA.

- LOPEZ TAPIA, F. (1984) El ideario y el Tribunal Constitucional, *Vida Nueva*, núm. 1411-12, 14-21 enero, pp. 49-51.
- Los derechos de la familia, del hombre y del niño* (1983). Madrid, P.P.C.
- MONCHAMBERT, S (1983) *La liberté de l'enseignement*. Paris, P.U.F.
- ORTIZ DIAZ, J. (1980) *La libertad de enseñanza*. Málaga, Universidad.
- PEREZ EMBID, A. (1983) *Las libertades en la enseñanza*. Madrid, Tecnos.
- PEREZ SERRANO, N. (1976) *Tratado de Derecho Político*. Madrid, Civitas.
- RAPPORT LUSTER Doc. 1-1456/83. RESOLUCION del 14-III-1984 sobre la libertad de enseñanza en la Comunidad Europea.
- RIVERO, J. (1973) *Les libertés publiques*, I, II (1980). Paris, P.U.F.
- Sentencia Pleno Tribunal Constitucional*, 13-II-1981.
- SCHMUCK, R.A. y MILES, M.B. (1971) *Organization development in schools*. La Jolla, Calif., University Associates.
- SPIEKER, M. (1978) Der Streit um die Grundwerte, *Die Neue Ordnung*, XXXII, 4, 1978, pp. 240-253.
- Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik* (1976). Berlin, Staatsverlag der DDR.
- Verfassung der Union der Sozialistischen Sowjet Republiken* (1978). Berlin, Staatsverlag der DDR.
- VILLAR ARREGUI, M. (1978) Socialización y libre iniciativa, en *Constitución, Economía y Regiones*. III. (Club Siglo XXI), pp. 341-360. Madrid, Ibérico Europea de Ediciones.
- VOLPI, Claudio (1982) Decreti Delegati, en G. FLORES D'ARCAIS (Dir.) *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, p. 305. Roma, Edizioni Paoline.
- YANES, Elias (1983) *Enseñanza religiosa y libertad de enseñanza en el marco de la actual democracia española* (Club Siglo XXI). Madrid, Edic. S.M.

1. *Constitución Española de 1978*, Preámbulo (Madrid, B.O.E).
2. Constitución esp., art. 27.
3. *Const. esp.*, Preámbulo.
4. *Const.* Preámbulo.
5. GARRIDO FALLA, F. (et alii) (1980) *Comentarios a la Constitución*, p. 38, (Madrid, Civitas).
6. ALZAGA, Oscar (1978), *La Constitución española de 1978* (Comentario sistemático), p. 77, (Madrid, Ediciones del Foro). Cf. GABLENZ (1974), BURDEAU (1978).
7. GARRIDO FALLA, F. et al. (1980), o. c., p. 38.
8. JUAN XXIII (1963) *Pacem in terris*, núm. 60, en IRIBARREN, J. y GUTIERREZ, J.L. (Eds.) *Ocho grandes mensajes* (Madrid, B.A.C.); Cf. YANES (1983).
9. ALZAGA, Oscar (1978), o. c., p. 156.
10. LEGAZ LACAMBRA, L. (1975) 4^a ed. *Filosofía del Derecho*, pp. 254 y ss. Cit. por GARRIDO FALLA, F. (1980), o. c., p. 137. Cf. J. RIVERO (1973).
11. *La Constitución española de 1978* (Comentario sistemático), p. 156.
12. Entre los puntos que pueden dar juego a los comentaristas ya menciona ALZAGA "que el pluralismo político no es un valor de alcance tan general como la libertad, la igualdad y la justicia y no inspira, por tanto, todo el ordenamiento jurídico" (o. c., p. 82).
13. GARRIDO FALLA, F. (1980), o. c. p. 141.
14. GARRIDO FALLA, F. (1980), o. c., p. 136. Y según ALZAGA: "De lo que no hay duda es de que en el ánimo de los constituyentes estaba que la introducción de este apartado número 2 del art. 10 se hacía con la mira puesta fijamente en el art. 27 de la Constitución, dedicado a la libertad de enseñanza" (*La Constitución española de 1978*, p. 158. Madrid, Ediciones del Foro).
15. La *Declaración Universal de Derechos Humanos* fué adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, reunida en París el 10-12-1948 (abreviatura: DUDH-1948). Texto en español en: M. GARCIA GOMEZ (1980) *Derechos humanos y Constitución española. Textos internacionales básicos* (Madrid, Alhambra). Nadie discute la fuerza moral obligatoria de la DUDH. Sobre su valor estricto jurídico-positivo habría que fundarlo en la *Carta de las Naciones Unidas*, como observa GARCIA GOMEZ: "la obligación de respetar los DH proviene de la *Carta* de las N.U., pero la interpretación auténtica de lo que la expresión 'derechos humanos y libertades fundamentales' (u otras equivalentes) significa en la *Carta*, la realiza la Declaración, cuyo contenido participa así de la fuerza de la *Carta*" (O. c., p. 16); Cf. GONZALEZ CASANOVA (1963).
16. *Declaración de los Derechos del Niño*. Proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20-11-1959. Cfr. texto en M. GARCIA GOMEZ (1980).
17. Ambos *Pactos Internacionales de Derechos* fueron adoptados por la Asamblea General de las N.U. el 16-XII-1966. El *Pacto Intern. de D. Civiles y Políticos* entró en vigor el 23-III-1976; el *Pacto Intern. de D. Econ., Soc. y Cult.* entró en vigor el 30-I-1976. España firmó ambos Pactos el 28-IX-1976, y los ratificó el 27-IV-1976 (B.O.E. 30-IV-1977). Cf. texto completo en: *Los derechos de la familia, del hombre y del niño* (1983) (Madrid, PPC).
18. Compartimos la opinión de GARRIDO FALLA sobre este párrafo 4 " que aclara el tema de la dirección (de centros docentes) que tan conflictivo resultó en nuestras Cortes" (1980, o. c., p. 351).
19. Esta *Convención* adoptada por la UNESCO el 14-XII-1960, entró en vigor el 22-V-1962. España aceptó la Convención el 20-VIII-1969 y entró en vigor para ella el 20-XI-1969 (B.O.E. 1-XI-1969). Cf. texto en: M. GARCIA GOMEZ (1980).
20. La única condición para que un Estado europeo pueda ser invitado a formar parte del Consejo de Europa consiste en reconocer "... el principio según el cual cualquier persona que se halle bajo su jurisdicción ha de gozar de los derechos humanos y de las libertades fundamentales..." (*Estatuto del Consejo de Europa*, arts. 3 y 4) Cf. M. GARCIA GOMEZ, o. c., p. 12).
21. Se firmó en Roma el 4-XI-1950 y entró en vigor el 3-9-1953. El Protocolo adicional núm. 1, de los cinco existentes, trata del Derecho a la instrucción. España firmó la Convención el 24-XI-1977. La ratificación y entrada en vigor tuvo lugar el 4-X-1979 (B.O.E. 10-X-1979).
22. Cf. articulado básico sobre el sistema de garantías de la Convención europea de DH., M. GARCIA GOMEZ, o. c., p. 148 y ss.

23. Se firmó en Turín el 18-X-1961 y entró en vigor el 26-II-1965. España la firmó el 27-IV-1978. Cfr. texto en *Derechos de la familia, del hombre, del niño* (1983) (Madrid, PPC).
24. No existe, por ejemplo, una previsión legal de ayuda, a pesar del mandato constitucional del art. 27, 9, en la reciente Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) en lo concerniente a los niveles no obligatorios de enseñanza, lo cual discrimina gravemente a los alumnos de Formación Profesional 2, de los centros no estatales sin fines de lucro.
25. Cf. diario "YA", 23-III-1984; J.A. IBÁÑEZ MARTÍN, *Parlamento europeo y libertad de enseñanza*, "ABC", 10-IV-1984; y comentario editorial de "RAZON Y FE", mayo 1984, *Educación en libertad* valorando la Resolución del Parlamento europeo.
26. Su denominación oficial es: RESOLUCION votada el 14 de marzo de 1984 sobre la libertad de enseñanza en la Comunidad Europea. RAPPORT LUSTER Doc. 1-1456/83.
27. Cf. diario "YA", 18-III-1984, p. 20.
28. *Comentarios a la Constitución* (1980), p. 347.
29. *Ibid.*, p. 349; Cf. YANES (1983, 15 y ss.).
30. ALZAGA, O. (1978) *La Constitución española de 1978. Comentario sistemático* p. 260 (Madrid, Ediciones del Foro). Cf. para Francia MONCHAMBERT (1983).
31. *Comentarios a la Constitución* (1980), p. 350 y ss.
32. Cfr. F. LOPEZ TAPIA (1984) El ideario y el Tribunal Constitucional, *Vida Nueva*, núms. 1411-1412, 14-21 enero 1984, pp. 49-51.
33. Cf. Nota 18 y texto aludido. Sobre la "liberté de fonctionnement". Cf. MONCHAMBERT (1983, pp. 80 y ss.).
34. *Sentencia Tribunal Constitucional*. Cf. F. LOPEZ TAPIA (1984), 1. c., p. 50.
35. *Sentencia Tribunal Constitucional*. Cf. LOPEZ TAPIA, 1. c., p. 50; J. DAMIAN TRAVERSO, La enseñanza en la Constitución española, *Vida Nueva*, núms. 1411-1412, 14-21 enero, 1984, pp. 44 y ss.
36. De ello se deduce, como observa ALZAGA que "la gran batalla de defensa de la libertad de enseñanza, en su vertiente de financiación de la misma por los diversos entes públicos, queda relegada a la Ley en que se desarrolle lo previsto al respecto por la Constitución" (*La Constitución española de 1978* (1984), p. 263. Lo paradójico es, en cambio, que la LODE ni se plantea el tema de la ayuda prevista en el art. 27, 9.
37. RESOLUCION del Parlamento europeo (14-III-1984) sobre libertad de enseñanza, I, 9. Lo que está en juego en torno a la libertad de enseñanza lo subraya S. MONCHAMBERT al final de su excelente monografía *La liberté d'enseignement* (1983) (Paris, P.U.F.): "el debate —sobre la libertad de enseñanza— es preciso que no se reduzca ni al debate centenario que oponía laicidad —bajo forma de laicismo— y educación religiosa, ni a un debate técnico sobre los modos de gestión del servicio público de enseñanza. El debate es de otro orden, es el del porvenir de una democracia pluralista, de una sociedad de libertades" (p. 421).
38. Los discutidos "Decreti delegati" que introducen en Italia un complejo sistema de autogestión, y de participación democrática de padres, profesores y alumnos, al cabo de cinco años de experiencia merecen para C. VOLPI, Profesor ordinario de Pedagogía de Roma el siguiente juicio: "Las ambigüedades y las limitaciones contenidas en los decretos delegados, por un lado, sus complicados mecanismos, por otro, han generado en los tiempos recientes una tal viscosidad estructural que ha congelado a la escuela italiana en su totalidad" (Cf. Decreti delegati (1982) en G. FLORES D'ARCAIS (Dir.) *Nuovo Dizionario di Pedagogia* p. 305 (Roma, Edizioni Paoline).
39. Las "democracias socialistas" del Este de Europa, por ejemplo la Constitución rusa (*Verfassung der USSR*, 1978, art. 25) y la Constitución de la República Democrática Alemana (*Verfassung der DDR*, 1976, art. 25-27) proclaman sí el "derecho igual", la "gratuidad" y el "sistema unitario" de formación, pero al servicio de la "educación comunista". Libertad y pluralismo en la enseñanza quedan absorbidos por el monopolio excluyente del Estado.

A large, light blue watermark of the USC logo is centered on the page. The logo consists of a diamond shape containing the letters 'USC' in a large, stylized font. Below the letters, the text 'UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA' is written in a smaller, sans-serif font.

COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA DECIMOTERCERA PONENCIA



EL GALLEGUISMO Y LA CUESTION LINGUISTICA
APROXIMACION HISTORICA A LA PROBLEMÁTICA DEL GALLEGO Y A SU
INSERCIÓN EN EL SISTEMA ESCOLAR

ANTON COSTA RICO
XAVIER CASTRO PEREZ
NARCISO DE GABRIEL F.

El galleguismo como corriente histórica de opinión y de acción, con diversas formulaciones y estrategias orientadas todas ellas a la construcción de un espacio social, económico, político y cultural diferenciado, manifestó una preocupación efectiva ante las cuestiones escolares, lo que se registra tanto en un discurso intermitentemente construido como a través de realizaciones de distinto alcance.

Dicha corriente, a lo largo de un proceso histórico que podemos establecer entre 1853 y 1936, formaliza, aunque no con perfiles suficientemente nítidos, un proyecto articulado de intervención político-cultural en el campo educativo, encontrándose entre las líneas básicas caracterizadoras del pensamiento escolar y pedagógico galleguista las siguientes:

- . Una nueva filosofía escolar en sintonía con la atmósfera cultural específica de Galicia.
- . La propuesta de una galleguización lingüística y curricular del sistema educativo.
- . La defensa de necesarios instrumentos político-administrativos específicos para llevar a cabo dicho programa.
- . Una orientación diferencial en la formación del profesorado, que integre los avances psicopedagógicos con la imprescindible vinculación con la lengua y la cultura gallegas.
- . La exigencia de una formación técnica y profesional acorde con las realidades productivas propias de Galicia.
- . La autonomía universitaria y su puesta al servicio del desarrollo cultural integral de la comunidad gallega.

Tales líneas caracterizadoras van siendo progresivamente explicitadas en el tiempo histórico que hemos acotado.

En la presente Comunicación se aborda la propuesta de la galleguización lingüística y curricular, poniendo de manifiesto sus orígenes y su desarrollo inserto en la contextualización histórica y las experiencias llevadas a cabo, al tiempo que se examinan las carencias y limitaciones de dicha empresa.

Desde los orígenes, el galleguismo formula consideraciones negativas en torno a la escuela pública por mantenerse al margen y afectar al desarrollo de la cultura y de

SECCION PRIMERA

la lengua gallegas, ocasionando con ello, en el terreno intraescolar, una profunda in-comunicación entre profesores y alumnos y un escaso rendimiento de las instituciones escolares, siendo exponentes de ello, las relativamente altas tasas de analfabetismo, la fuerte inasistencia escolar e incluso el reducido aprecio de que gozaba la escuela y la figura del maestro en los medios populares y rurales —ampliamente mayoritarios—, al menos hasta tiempos inmediatamente anteriores al establecimiento de la IIª República, si bien no se deban descartar otras causas de esos fenómenos negativos.

Contra este estado de cosas se pronuncia el poeta Pintos en 1853 y lo hace también Manuel Murguía, inspirador principal, conjuntamente con Alfredo Brañas, del diferencialismo gallego, al considerar que el idioma gallego debía ser un elemento nuclear de la nación gallega a construir.

La reivindicación inicial postulaba, en todo caso, el uso potestativo del gallego a nivel social, legitimando la posibilidad de empleo de este idioma, con lo cual, si aparentemente se evitaba la discriminación lingüística, no se menoscababa la preeminencia del castellano.

Sin embargo, a finales de siglo, desde la *Revista Gallega* se propugnaba ya con toda nitidez la utilización del gallego en la comunicación escolar como algo necesario. Habrían de pasar años de silencio hasta que a partir de 1915 resurgiese con fuerza y continuidad esta reivindicación, acompañada ahora de la constatación de las primeras experiencias escolares.

Entre 1915 y 1923 se formula y establece, además, el conjunto del pensamiento pedagógico galleguista, especialmente a través de los profesores e intelectuales Vicente Risco y Johan V. Viqueira, amigo éste de los hombres de la ILE, psicólogo y escritor, entre otras obras, de un brillante tratado de psicología pedagógica. Es, ahora, cuando se va a profundizar en las razones psicopedagógicas que avalan la enseñanza en la lengua materna, lo que lleva consigo una reflexión acerca de las necesidades formativas específicas de los maestros gallegos. Se formulan también posiciones estratégicas que podrían condensarse en la siguiente pregunta: “¿Como pensar unha escola galega sen lingua galega?”.

Durante la IIª República van a continuar y ampliarse las posturas de la etapa anterior, siendo, en todo caso, superior el número de experiencias escolares en las que se utiliza la lengua gallega, no tanto como lengua habitual sino como auxilio eficaz de la labor docente al permitir una mejor comunicación, estudiándose en algunos casos la propia lengua como disciplina, conjuntamente con la historia y la geografía de Galicia.

Se debe hacer notar que esta conducta se recomendaba especialmente para las escuelas rurales, no yéndose más allá del estudio de aspectos culturales de Galicia no específicamente lingüísticos en cuanto a las escuelas urbanas, centros de enseñanza media y superior, lo cual pone de manifiesto una de las serias limitaciones del pensamiento escolar galleguista con respecto a la normalización cultural en Galicia.

BILINGÜISMO Y EDUCACION EN VALENCIA: ANTECEDENTES HISTORICOS

FRANCISCO CANES GARRIDO.

El florecimiento de la lengua valenciana de los siglos XIV y XV va decayendo en los siglos XVI y XVII. La enseñanza era preferentemente en latín y valenciano, aunque era una minoría los que tenían acceso a ella. La preocupación por la enseñanza es ya notoria en Valencia como se desprende de las normativas aparecidas, en valenciano, durante el siglo XVII, y en las cuales ya se hace notar la preferencia de los maestros nativos a los foráneos.

Es a partir del siglo XVIII con la abolición de los fueros valencianos y el centralismo borbónico cuando se va implantando la lengua castellana en la escuela y órganos oficiales. El auge adquirido por la cultura castellana es motivo para que muchos intelectuales valencianos se decidan por esta lengua al escribir sus obras. Todo ello, aparte de que las clases dominantes también muestran su preferencia por la lengua de la Corte, es causa para que se produzca un confusionismo lingüístico en un momento de transición. El latín es suplantado por el castellano en la enseñanza y el valenciano viene a ocupar el último lugar en cuanto a importancia, siendo considerado como una lengua vulgar. Ante esta situación Carlos Ros, notario de la Ciudad, sale en defensa de su lengua autóctona y denuncia la deficiente utilización del valenciano y castellano. Ve el origen de este problema en la escuela donde la falta de preparación de los maestros, así como la mala enseñanza recibida hacen olvidar con facilidad todo lo aprendido, una vez terminado el periodo escolar. Carlos Ros escribirá varias obras didácticas basándose en el lenguaje popular.

Ya señala la conveniencia de empezar la enseñanza por la lengua materna y el estudio comparado del castellano y valenciano.

En el siglo XIX se estabiliza el castellano como lengua culta dominante pero el valenciano es mayoritario en el habla. Con el movimiento cultural "Renaixença" se intenta revalorizar la cultura autóctona, pero las disputas entre las dos tendencias (los arcaizantes y los vulgaristas) impedirán que se lleve a cabo una normalización lingüística imprescindible para el empuje de la lengua. Es de destacar la aparición de la sociedad "Lo Rat Penat", creada con el fin de defender la cultura valenciana y que sigue en nuestros días. Roque Chatás, aprovechará su revista, *el Archivo*, para dar normas didácticas sobre el aprendizaje de las lenguas castellana y valenciana en las escuelas. Sus puntos coinciden con los de su antecesor Carlos Ros.

Durante el siglo XX, aumenta el interés por la lengua acaparando el ámbito político. Los republicanos son partidarios de la lengua castellana y los regionalistas se

encuentran con la superioridad de la lengua catalana. En esta situación surge la figura de Luis Fullana que intenta el estudio de una lengua valenciana independiente de la catalana. Sus trabajos filológicos y didácticos le llevaron a ocupar en 1918 la recién creada Cátedra de la lengua valenciana, en la Universidad, y a ser Académico en 1928 de la Real Academia Española. Cuantos intentos se realizaron por llevar a la escuela la enseñanza del valenciano resultaron fallidos, hasta llegar a la década de los setenta. Las denuncias de los maestros rurales, ante la desventaja en que se encontraban los niños que solo hablaban la lengua nativa —en el momento de recibir la enseñanza en castellano— han sido recompensadas con las recientes normativas vigentes. La O. de 7 de julio de 1980 y la Ley de 23 de noviembre de 1983 reconocen la enseñanza del valenciano en las escuelas, y la oficialidad del valenciano junto con el castellano.



CONFLICTO LINGUISTICO, EDUCACION BILINGUE Y BILINGUISMO

JOSE TEJADA FERNANDEZ

En la presente comunicación se plantea el problema del conflicto social provocado por el contacto de lenguas —conflicto lingüístico— y su posible solución a través del bilingüismo. Se parte de que el sistema educativo puede ser el ámbito ideal, a través de la educación bilingüe, donde puede arrancar la solución a dicho conflicto. Esta solución, como se indica, pasa por conseguir el bilingüismo de la población.

En primer lugar, y partiendo de la Psicología Social, se analiza este tipo de conflicto, sus características, así como las opciones comportamentales de los grupos lingüísticos en desventaja. Se presenta el conflicto como aquel proceso disociativo entre individuos o grupos que tratan de conseguir unos objetivos determinados y en los que media la influencia. Tal conflicto se manifiesta en aquellas situaciones de cambio social que implican nuevas exigencias en orden a la lengua, y como afirma Ninyoles “se hace evidente cuando hay una contradicción entre la aceptación de una segunda lengua y el rechazo de aquellas situaciones sociales que la condicionan” (1972, 29). En estas circunstancias la presión ejercida a través de la lengua puede comportar que la misma se convierta en un vehículo de poder o resistencia, generando en los grupos en desventaja lingüística modos de reacción a dicha presión tales como asimilación, estancamiento o lealtad lingüística (Inglehart y Woodward 1972).

Se presenta también el modelo de la “negociación del conflicto” propuesto por Moscovici. Este modelo, en el que todos los individuos son “emisores” y “receptores” de influencia independientemente de la autoridad o competencia que posean, ya que son activos en cuanto que participan en el establecimiento de normas, en la búsqueda de consensos, y en donde el cambio social es un fin importante, supone en el tema que nos ocupa el reconocimiento de los derechos lingüísticos de todos los grupos en contacto, minoritarios o no.

Por otra parte, se aborda la educación bilingüe, sus posibilidades, procedimientos, recursos y ventajas de cara a conseguir el objetivo del bilingüismo, posibilitador de la solución al conflicto lingüístico, al conseguirse la igualdad de lenguas en contacto. Se observa que, como lo demuestran las experiencias realizadas en este sentido, la educación bilingüe no es en sí misma un obstáculo, sino que es un factor contextual el que va a determinar el éxito de una política bilingüe de cara a conseguir el bilingüismo de la población.

Por último, y una vez demostrada la tesis planteada, se presentan las variables que dentro del factor contextual están inmersas en la solución del problema planteado, así como su posible modulación.



PROYECTO DIDACTICO PARA EL ESTUDIO DEL ESTADO AUTONOMICO EN 3º DE B.U.P.

M^a DEL CARMEN SANCHEZ CARRERA

Dentro del estudio del ordenamiento constitucional que preceptivamente se realiza en 3º de BUP, es importante clarificar los conceptos y ahondar en el tema del estado autonómico, dada la novedad relativa que supone este principio básico recogido en el artículo 2 del Título Preliminar de nuestra Constitución de 1978.

Es evidente que la viabilidad y consolidación del Estado Autonómico depende en parte de la comprensión y familiaridad que llegue a alcanzar la generación que se está promocionando a la vez que el desarrollo constitucional.

Por otra parte, una vez centrados en el estudio del estado autonómico, parece lógico hacerlo a partir de la Comunidad Autónoma propia de los alumnos.

Dentro de este planteamiento genérico, los *objetivos generales* que se deberían conseguir serían:

- . Comprensión de lo que significa el Estado de las Autonomías.
- . Conocimiento de los antecedentes del Estado Autonómico.
- . Entender la razón por la cual constituye uno de los pilares de nuestra Constitución.
- . Conocimiento del Estatuto de la Comunidad Autónoma.
- . Familiaridad del alumno con los mecanismos del gobierno autonómico.
- . Estudio de las realizaciones del Gobierno y Parlamento de la Comunidad Autónoma desde su formación hasta la terminación del curso.

Con estos objetivos generales, aclarados y diversificados después en los objetivos específicos, se puede conseguir un mayor conocimiento y sobre todo, lo más importante, un mayor interés y afán participativo en el desenvolvimiento y desarrollo de su propia Comunidad Autónoma, de forma que al alcanzar su mayoría de edad, de la que en 3º de BUP se está a las puertas, puedan ejercer sus derechos ciudadanos, tanto pasivos como activos, sin dejación y con responsabilidad.

La programación del estudio del Estado Autonómico, constará de tres fases:

1. Comprensión y conocimiento del Estado Autonómico.
2. Conocimiento del Estatuto de Autonomía de la Comunidad correspondiente.
3. Seguimiento del gobierno autonómico.

Para estos tres estudios se diseñarán los adecuados objetivos específicos juntamente con una serie de actividades tendentes no solo a conseguir conocimientos, sino fundamentalmente actitudes y aptitudes de participación democrática.

VOTA. Este proyecto se está llevando a cabo sobre la Autonomía madrileña en el I.B. de las Rozas aprobado y subvencionado por “INNOVACION EDUCATIVA”.



IDEOLOGIAS NACIONALISTAS Y EDUCACION

CLEMENTINA GARCIA CRESPO.

Ante el hecho evidente de un resurgimiento de los movimientos nacionalistas en una gran variedad de países nos planteamos el análisis de la ideología que en ellos subyace y las implicaciones educativas que conlleva.

Entendemos por nacionalismos, movimientos de colectividades diferenciadas que se resisten a una uniformidad impuesta con el afán de proteger su diversidad, su individualidad y su libertad. En virtud de esta conciencia diferencial se crea entre los miembros de la comunidad un sentimiento de identificación llamado "conciencia nacional", "espíritu nacional", que ante situaciones de profunda opresión cultural, política o económica puede dar lugar a movimientos revolucionarios que guían su lucha hacia la consecución de una nación-estado.

Partiendo del concepto de ideología como pensamiento totalizador y práctico que se configura en torno a un elemento organizador activo y que se convierte en pensamiento deformado cuando se presenta como conocimiento dogmático e idealista, consideramos que en la explicación de las ideologías nacionalistas juega un papel clave ese *elemento organizador activo*, del que habla J. García Carrasco, que no sería otro que la *conciencia nacional*, sustentada en pilares diversos en los diferentes nacionalismos, y que es el núcleo articulador de toda una concepción de la vida y del mundo por la que rigen su actuación los individuos, y en virtud de la cual se determina la configuración de la convivencia, la implantación de las instituciones sociales, sus objetivos, funcionamiento, etc. En esta concepción de la vida y de la sociedad no puede estar ausente la educación, ya que se presenta como un magnífico instrumento que permite la reproducción o reforzamiento ideológico del colectivo en el que se encuentra inmerso. La educación transmite los modelos de comportamiento de una sociedad, sus modos de trabajo, de vida, de relaciones afectivas, de conducta religiosa, etc. Esta transmisión se realiza mediante la influencia difusa del ambiente y a través de la acción sistemática llevada a cabo en la escuela. No puede ni debe producirse una disociación, una fisura entre lo que se vive en el medio familiar y ambiental y lo que se respira en la escuela. Sin embargo, esta disociación se siente muy profundamente en las "comunidades nacionales", que advierten sobre sí el peso uniformador de un estado centralista.

Ignorar la realidad del entorno cultural como algo diferenciador constituye un grave error pedagógico y político. Los procesos y las formas de organización educativa no son comprensibles sin referencia a su contexto cultural. Los estudios comparados de la educación han mostrado siempre, con gran claridad y contundencia, los

riesgos que comporta el trasplante de fórmulas educativas de unos países a otros sin contar con las peculiaridades propias de cada país. Las prácticas educativas sustentadas sobre la idea de una asimilación cultural han fracasado cuando se han intentado en los países subdesarrollados. Un hecho similar es el padecido por las "comunidades nacionalistas", aún cuando las diferencias culturales no sean tan profundamente marcadas.

El que la educación necesite partir y organizarse contando con la cultura e identidad propia y específica de un pueblo no significa que haya de caer en un etnocentrismo, meramente reproductor y negador de otras realidades culturales. Consideramos que la educación tiene un gran papel que jugar en el ámbito de los movimientos nacionalistas, ayudando a su propia identificación como pueblo diferenciado, pero desarrollando, al mismo tiempo, en los individuos una capacidad de crítica y razonamiento que sea capaz de liberarlos de actitudes dogmáticas y deformadoras de la realidad. Esto se conseguirá mediante la apertura e intercomunicación con otras realidades nacionales más amplias, que abran horizontes nuevos y permitan la inserción en un mundo en el que, sin perder las peculiaridades, se camina hacia fórmulas unificadas en el campo educativo.

LA CULTURA COMO UN FACTOR DE LOS CONFIGURANTES DE LA ESTRUCTURA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

SALVADOR PEIRO Y GREGORI

El sistema educativo surge como síntesis de los valores por los que un Estado se organiza. Se palpan en el plan de estudios que es base para la distribución de los diversos elementos que configuran a una institución.

El sistema pedagógico es la síntesis institucional de un "deber ser", por lo que éste surge por la copresencia en paralelo de las acciones legislativa, administrativa y judicial.

Aplicando esta premisa a las unidades operacionales del sistema, desde el artículo 10 de la Constitución (1978), capto un eje central en el quehacer educativo. Se trata de enculturar, proponiendo al educando que valore los bienes de una situación "hic et nunc", pero no para quedarse en el relato de éstos, sino que utilizando los componentes lingüísticos, normativos, emocionales, de organización social, institucional, de trabajo, economía y técnica, lo artístico, la Religión, en la medida que tienen la potencialidad para generar actitudes universalizantes del hombre, despertando sus valores.

Si bien las categorías técnicas y biológico-vitales son genéricamente comunes para toda la humanidad, también las filosóficas y/o religiosas generan unos ordenamientos pedagógicos que revelan distinciones claras entre distintos sistemas educativos allende lo estatal. Entre unos y otros encuentro los valores espíritu-culturales que no sólo dan pie a los sistemas nacionales, sino que en razón de los ingredientes filológicos, históricos, folklóricos, etc. dan origen a matizaciones de los respectivos sistemas pedagógicos, generando matizaciones de éstos, aunque conservando el eje correspondiente a estos bienes culturales que son sostenidos por los valores de civilización: éticos y trascendentes. Piénsese en la diferencia existente, entre los subsistemas valenciano, andaluz y castellano-leonés, respecto al del sistema de España.

La diferenciación cualitativa se puede localizar en el plano de la institución operativa: centros, Facultades, etc. Como corolario de la libertad, dentro de la dimensión ética, observo un pluralismo reconocible en los sujetos, grupos, etc. Este hecho puede fundamentarse en los valores espíritu-culturales, pero se ciñe más a los ético-religiosos. De aquí que se organicen diversas alternativas en la actividad que dan pie a verdaderos sistemas operacionales, siempre en el contexto cultural de occidente.

Contemplando las diversas instituciones pedagógicas, desde la individual-familiar a la escolar, pasando por la mass-media, aprecio una pluralidad de opciones, no por la clasificación de estas, sino por los modelos antropológicos que ofrecen.

A raíz de la traducción de los hechos en alternativas legislativas y administrativas, la teoría sobre la realidad de la administración educativa muestra una bipolarización. Por una parte se ofrece la “planificación centralizada”, por la otra la “descentralización y pluralidad de instituciones”.

Así pues, cabe hablar que a raíz del factor “cultura” se define un sistema nacional con subsistemas territoriales —por lo espíritu-cultural— y con la flexibilidad de centros autónomos —subsistemas operacionales— según cánones ético-religiosos. Todo ello inmerso en el metasistema que el artículo 10 de la Constitución introduce. Todo ello se resuelve en un sistema pluralista con la tolerancia de las diversas propuestas pedagógicas.



EDUCACION Y ESTADO DE LAS AUTONOMIAS

FRANCISCO SOSA WAGNER

1) El reparto de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas en materia de enseñanza es un tema sectorial que ofrece y exhibe toda la complejidad del Estado de las Autonomías, complejidad que no es en modo alguno incertidumbre o inseguridad como suele con cierta precipitación afirmarse.

Es cierto que no puede encontrarse en el texto de la Constitución una regulación acabada de la enseñanza, ya que no es esa su misión, pero sí ofrece el texto constitucional un modelo perfectamente trabado y coherente del sistema educativo y, en especial, del reparto de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas. Reglas generales las contenidas en la Constitución que son, como digo, suficientes para alumbrar un camino que ya hoy, de hecho, están en buena parte recorrido.

En efecto, en primer lugar, es preciso subrayar las atribuciones que al Estado se hacen para la “regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia”. Este precepto sirve por si solo para definir un ámbito de competencias estatales que juega como garantía de la unidad del sistema educativo y evita la dispersión de modelos que encajarían mal en el Estado unitario que define el artículo segundo de nuestra Constitución.

Porque ha de convenirse conmigo que, de acuerdo con este párrafo 30 del artículo 149.1, establecer con carácter general la regulación —incluso al máximo rango legal— de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y el desarrollo del artículo 27 de la Constitución —que contiene la regulación del derecho fundamental a la educación— dota al Estado de poderes más que suficientes para homogeneizar la educación española y ponerla al servicio de los intereses públicos generales que el Estado personifica. No es por ello una atribución baladí.

De esta regla ha extraído el Tribunal Constitucional importantes consecuencias como veremos y se ha servido igualmente del contenido del artículo 149.1.1 de la Constitución (“La regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes constitucionales”) para cerrar los mecanismos de unidad del sistema. De momento pues conviene retener este núcleo de competencias básicas atribuidas al Estado, a partir de las cuales empiezan las competencias de las Comunidades Autónomas o, más precisamente de aquellas Comunidades Autónomas que, habiendo

circulado por la vía del artículo 151, pueden asumir las competencias del artículo 149 de la Constitución ya que las otras Comunidades Autónomas, es decir, las de techo competencial más reducido, contraen sus competencias al “fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma” (artículo 148.1.17 de la Constitución).

2) De acuerdo con este esquema los Estatutos de Autonomía de las Comunidades de primer grado han asumido la *competencia plena* en materia de enseñanza “en toda la extensión, niveles y grados modalidades y especialidades” si bien con unos límites perfectamente claros: a) lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y las Leyes Orgánicas que lo desarrollan; b) las facultades del Estado ex artículo 149.1.30; c) la alta inspección del Estado. El resto de las Comunidades Autónomas remite la posible asunción de competencias en esta materia a la reforma del Estatuto o a la posible Ley del Estado que transfiera o delegue a las Comunidades Autónomas en esta materia el artículo 150.2 de la Constitución.

Los Decretos de traspasos en materia educativa han precisado la transferencia a las Comunidades Autónomas que, muy sintéticamente referidos, se refieren a las competencias ejercidas por las Direcciones provinciales de Educación; la inspección técnica; la titularidad de todos los centros públicos, la creación, transformación y supresión de centros públicos y el ejercicio de las competencias sobre los privados que la legislación atribuye al Estado; la gestión de personal (convocatoria de plazas, concursos, nombramientos, etc.); elaboración, aprobación y ejecución de planes y orientaciones pedagógicas y aprobación de libros de texto sin perjuicio de las competencias del Estado; proyectos de nuevas construcciones así como reforma o ampliación de las existentes; concesión de subvenciones en el marco de los criterios fijados por el Estado; transporte y comedores escolares; la gestión de becas y ayudas al estudio.

En el momento actual están aprobados y en vigor los Decretos referidos a País Vasco, Cataluña, Galicia, Andalucía, Canarias y Valencia, así como los relativos a la valoración definitiva de dichas transferencias. El proceso autonómico está pues en este punto y para estas Comunidades Autónomas prácticamente cerrado.

3) Con estos datos disponemos de la foto fija que nos permite contemplar los aspectos más relevantes del reparto de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas. Pasemos a observar la realidad en movimiento.

¿Qué ha ocurrido tras la aprobación de la Constitución y los Estatutos de Autonomía? En materia educativa evidentemente muchas cosas cuyo contenido no es objeto de esta intervención mía hoy aquí ante ustedes. Centrado exclusivamente en el tema objeto de esta conferencia hay que resaltar la aprobación de algunas normas importantes que han dado lugar, como consecuencia de los recursos trabados ante el Tribunal Constitucional, a importantes pronunciamientos de este.

A) En primer lugar, es necesario citar el Estatuto de centros docentes aprobado por Ley orgánica de 19 de junio de 1980, que fue objeto de un recurso de inconstitucionalidad interpuesto por un grupo de senadores socialistas fundado en muy variados razonamientos de los que únicamente voy a referirme a los que se derivan de

la impugnación de la disposición adicional de la Ley cuyo párrafo 1º salvó las competencias de las Comunidades Autónomas, su párrafo 2º reiteró las competencias propias del Estado contenidas en el texto constitucional si bien moduladas por una fórmula según la cual se atribuía al mismo "la ordenación general del sistema educativo"; y, en fin, su párrafo 3º invocó una serie de preceptos de la propia Ley cuyo contenido era imposible modificar o sustituir por las Comunidades Autónomas "en el ámbito de sus facultades y competencias determinadas por sus respectivos Estatutos de Autonomía.

Pues bien, para juzgar la adecuación a la Constitución de esta disposición adicional, el Tribunal analiza separadamente los preceptos que se invocan en la misma valorando su carácter o no de básicos. Así el artículo 21 —referido a la creación, clasificación y funcionamiento de centros experimentales— en la medida en que no es básico se declara perfectamente modificable por las Leyes de las Comunidades Autónomas; el 25.4 —que remite al reglamento la determinación de las competencias de los órganos unipersonales de Gobierno excluido el director— también por esta misma razón puede ser modificado por la Ley de la Comunidad Autónoma en contra de lo que ocurre en el párrafo tercero de este mismo artículo 25 que, al fijar las competencias del director, se declara inmodificable por las Comunidades Autónomas, por ser el contenido de su autoridad materia básica atribuida al Estado; el artículo 29 que habilita para la creación de consejos de profesores y de seminarios o departamentos, en la medida en que no resulta básico también es modificable por la legislación autonómica; igualmente ocurre con el artículo 37 sustituible por la actividad legislativa de las Comunidades Autónomas al regular los deberes de los alumnos. Sin embargo, se declaran fuera del ámbito competencias de la Comunidad Autónoma la regulación de los órganos unipersonales y colegiados de los centros públicos, las competencias del director, la composición y competencias del consejo de dirección y del claustro de profesores, la junta económica y aquellas reglas que se refieren al funcionamiento de los órganos colegiados.

La tarea depuradora del Tribunal se inspira, pues, como vemos en definir qué es lo básico. Nótese que esta es una de las funciones del alto Tribunal. Cuando en nuestro modelo de Estado, este se reserva la legislación básica y su desarrollo corresponde a las Comunidades Autónomas, enjuiciar la utilización y el respeto a los límites de lo que es la legislación básica corresponde al Tribunal. En el supuesto de la sentencia de Centros docentes entendió que la técnica utilizada por la disposición adicional no era incorrecta pero debía ser analizado su contenido punto a punto pues todo aquello que tuviera carácter básico —es decir, que contuviera "los criterios generales de regulación de un sector del ordenamiento jurídico o de una materia jurídica que deben ser comunes a todo el Estado", Sentencia de 7 de abril de 1983— no podía ser alterado por la labor legislativa de las comunidades Autónomas.

En la actualidad, la ley que ha sustituido al Estatuto de centros enviado a las Cortes por el Gobierno anterior y que aún no ha entrado en vigor como consecuencia del recurso previo interpuesto contra el mismo, encomienda una serie de competencias a las Comunidades Autónomas en línea con las transferencias ya realizadas

y, al tiempo, crea algunos instrumentos importantes entre los que me permito destacar la conferencia de consejeros titulares de educación que es un mecanismo preciso para ajustar el funcionamiento del Estado autonómico, traído de las mejores experiencias del derecho federal y que se introdujo en España en el proyecto de LOAPA hoy artículo 4 de la LPA. En cualquier caso, su disposición adicional primera ha corregido los excesos de la contenida en la Ley que se pretende derogar estableciéndose en ella que corresponde al Estado: La ordenación general del sistema educativo. La programación general de la enseñanza en los términos establecidos en el artículo 27 de la presente Ley. La fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de las demás concesiones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español. La alta inspección y demás facultades que, conforme al artículo 149.1.30 de la Constitución, le corresponden para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los Poderes Públicos.

B) Otro conflicto importante de este ámbito es el promovido como consecuencia de la aprobación del Real Decreto de 6 de marzo de 1981 sobre alta inspección del Estado en enseñanza no universitaria. ya hemos visto como los Estatutos de Autonomía de las Comunidades Autónomas —históricas o asimiladas— han fijado como límite a la competencia de las mismas “la alta inspección del Estado para el cumplimiento y garantía de las facultades que le corresponden en virtud de la Constitución y de las Leyes orgánicas que la desarrolla”. Pues bien, el citado Real Decreto encomienda a los servicios correspondientes del Ministerio de Educación la inspección del cumplimiento de las condiciones establecidas por el Estado para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales así como la aplicación en las Comunidades Autónomas de la ordenación general del sistema educativo y de las enseñanzas mínimas de competencias igualmente del Estado. A tal efecto, se atribuyen competencias concretas a los funcionarios de los cuerpos de inspección que van desde recabar información hasta verificar y comprobar la exactitud del cumplimiento de los planes, programas de estudio, libros de texto, ordenación general del sistema educativo, igualdad de los españoles en el ejercicio de sus derechos y deberes y en especial de los derechos lingüísticos, etc. Competencias todas ellas, por cierto, que podrían ser, desempeñadas por funcionarios *comisionados* directamente designados por el Ministro. Me permito llamar la atención acerca de la importancia de esta modalidad de funcionarios —los *comisionados*— cuya relación de parentesco inequívoca hay que buscarla con los *Bundesbeauftragte* del derecho público alemán que constituyen una técnica típica de los ordenamientos federales.

Finalmente, se concreta la actuación de la alta inspección en informes o, en su caso, en actas que serán de conformidad o de infracción de la legislación vigente previéndose un sistema singular de ejecución por el propio Ministro de Educación y Ciencia de lo previsto en la legislación estatal cuando, previo requerimiento a la Comunidad Autónoma, si ésta no adoptara las medidas precisas destinadas a corregir la infracción o, cuando tales medidas, resultaran insuficientes, como digo, esta regulación de la alta inspección del Estado en materia educativa fue objeto de un conflicto de competencias suscitado por los Gobiernos catalán y vasco que zanjó la sentencia constitucional de 22 de febrero de 1982.

En ella afronta el Tribunal el delicado tema del carácter de las competencias que en materia educativa disponen las Comunidades Autónomas. El equívoco surge del carácter de *competencia plena* con que figuran dichas competencias en los Estatutos de Autonomía de las Comunidades Autónomas históricas o asimiladas. Bien se sabe que, de acuerdo con el esquema general, las competencias se dividen en exclusivas o compartidas según que las mismas se atribuyan con carácter único o en colaboración a dos instancias territoriales. Pues bien, frente a este binomio surge a la hora de redactar los Estatutos de Autonomía el concepto de competencia plena que se adjudica precisamente al ámbito educativo, de forma técnicamente incorrecta ya que la competencia es plena “cuando una materia pertenece por entero a la competencia de una instancia de poder, o le pertenecen, cuando menos, todas las funciones de una determinada calidad (ejecutivas o legislativas)” (S. Muñoz Machado. *Derecho Público de las Comunidades Autónomas*. Madrid 1982, Tomo I, pág 604).

El tribunal Constitucional se encarga de aclarar definitivamente esta cuestión y nos dice que la educación “es una materia compartida entre el Estado y las Comunidades Autónomas . . . las competencias estatales arraigan en el derecho fundamental de la educación siendo el Estado garante de la igualdad en el ejercicio de este derecho y de una ordenación general en el sistema educativo mediante el establecimiento de las normas básicas que garanticen el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos”. En ese sentido, la alta inspección asegura exclusivamente el cumplimiento y garantía de aquellas facultades atribuidas al Estado. La sentencia aclara importantes extremos de carácter general como es el de si los controles que el Estado puede ejercer sobre las Comunidades Autónomas se agotan o no en lo previsto en los artículos 153 y 155 de la Constitución declarando a tal efecto que tal sistema ha de ser completado con aquellos que puede definir los Estatutos de Autonomía y las leyes orgánicas por lo que “el efecto excluyente del listado de controles ha de ser referido al conjunto de ellos”.

Cuando el Tribunal entra en el análisis de los preceptos concretos impugnados, realiza también importantes precisiones:

- Las facultades del Estado son de un contenido estrictamente normativo y susceptibles de extensión por vía de inspección a otras competencias ejecutivas que no sean las de fiscalización del cumplimiento de los contenidos normativos, es decir, la alta inspección, y las inherentes a dicha fiscalización.
- Las facultades de levantar acta, requerida la Comunidad Autónoma, y la ejecución directa por el Estado no puede ser inconstitucional “si se las interpreta como facultades de la alta inspección de comunicar la anomalía al órgano gubernamental competente a fin de que este remedie el incumplimiento detectado mediante el ejercicio de atribuciones propias y de acuerdo con los procedimientos establecidos por la Constitución y las Leyes”.
- El artículo 3º en el que, como hemos visto se detallan las actividades de la alta inspección, es declarado en su totalidad conforme a la Constitución ya

que todo él es consecuencia lógica de la competencia estatal de garantizar la unidad del sistema educativo.

C) Avanzando en el tiempo, dos conflictos positivos de competencias que fueron acumulados deben ser ahora objeto de nuestra atención. Se trata del requerimiento hecho por el Gobierno del Estado al gobierno vasco contra la Orden reguladora de la enseñanza en el ciclo medio de educación general básica así como el requerimiento del Gobierno Vasco al del Estado contra el Decreto que fijó el horario de enseñanzas mínimas en el mismo ciclo. El Tribunal Constitucional declara resueltamente la competencia del Estado en esta materia. No se debate en dicho conflicto la titularidad del Estado para establecer las enseñanzas mínimas pero sí la competencia para establecer los horarios mínimos que han de dedicarse a tales enseñanzas. El Tribunal razona que “difícilmente puede conseguirse un nivel mínimo de homogeneidad en la formación de los escolares si no se fijan no sólo las enseñanzas mínimas sino también los horarios que se consideren necesario para su enseñanza efectiva y completa . . . la competencia pues para fijar las enseñanzas mínimas lleva aparejada como medio natural para su ejercicio la de fijar los horarios mínimos”, si bien esta competencia del Estado no puede ejercerse de forma que vacie de contenido práctico las competencias de la Comunidad Autónoma, lo que según el Tribunal no es el caso del Decreto impugnado pues esta sigue disponiendo de un espacio docente suficiente fuera del horario mínimo. Idéntico conflicto y con la misma conclusión se planteó con el Real Decreto que fijó las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de la E.G.B. (sentencias constitucionales de 27 de octubre de 1983).

4) La enseñanza universitaria ha tenido un tratamiento distinto ya que en él deben conjugarse junto a las competencias asumidas en los Estatutos por las Comunidades Autónomas la propia autonomía universitaria o, mejor, la autonomía de las Universidades en la expresión que utiliza el artículo 27.10 de la Constitución Española. Son pues tres elementos a conjugar: la potestad normativa general del Estado, las competencias de las Comunidades Autónomas en materia de enseñanza universitaria y la autonomía de las propias universidades. La Ley de Reforma Universitaria afronta el complicado reto que ofrece conjugar esta triple dimensión.

Las Comunidades Autónomas —se entiende las históricas o asimiladas— disponen de competencias que, según el texto de la Ley, son las siguientes:

- Creación por Ley de Universidades en el territorio de la Comunidad Autónoma.
- Autorización por la Comunidad Autónoma del comienzo de las actividades de las nuevas Universidades.
- Creación y supresión de Facultades, Escuelas Técnicas superiores y Escuelas universitarias.
- Aprobación de los Estatutos de las universidades.
- Aprobación de la ley reguladora del Consejo Social de la universidad.
- Nombramiento del Rector.
- Fijar la subvención global a las universidades.

De acuerdo con estas reglas de la Ley de Reforma Universitaria, el acuerdo de

la comisión mixta Estado-Generalidad de Cataluña sobre traspaso de servicios en materia de Universidades, aún no aprobado por el Gobierno traspasará a la Generalidad los servicios relativos a las competencias que en materia de universidades le corresponden, "de acuerdo con lo previsto en el artículo 15 del Estatuto de Cataluña, el 149.1.1.18.30 de la Constitución y en la Ley Orgánica de 25 de agosto de Reforma Universitaria". Se traspasan, pues, las Universidades de Barcelona, Central y Autónoma y la Politécnica de Cataluña a la Generalidad "que ejercerán las competencias que en esta materia expresamente le correspondan de acuerdo con las normas antes citadas". Igualmente se traspasa la gestión de becas y ayudas al estudio y la tramitación de exenciones parciales o totales del pago de tasas. Con esta fórmula ha quedado clarificado el papel de la Comunidad Autónoma de Cataluña que contrae sus competencias universitarias a las materias que específicamente le asigna la Ley de Reforma Universitaria, que, a su vez, define el espacio competencial de la propia Universidad. La autonomía universitaria se perfila así como un conjunto de atribuciones que se ejercen sin ingerencia ni del Estado ni de la Comunidad Autónoma.

Una especial complicación ofrecía el traspaso de bienes y personal. Por lo que se refiere a los bienes ya que la Ley de Reforma Universitaria atribuye la titularidad de los mismos a las propias universidades rompiendo así el esquema tradicional de los organismos autónomos; se traspasarán sólo provisionalmente a la Generalidad hasta tanto no se produzca la asunción de su titularidad por las universidades que tendrá lugar cuando se constituya el Consejo Social de la Universidad, de acuerdo con la disposición transitoria duodécima de la Ley de la Reforma Universitaria.

Por lo que se refiere al personal se transferirá a la Generalidad el personal del Ministerio de Educación y Ciencia y de sus organismos autónomos adscritos a los servicios que se traspasan, no por tanto el personal docente en la medida en que está adscrito a un servicio que no se traspasa a la Comunidad Autónoma, porque su titularidad corresponde a la universidad (artículo 1.1. de la Ley de Reforma Universitaria). Únicamente se le relaciona a los efectos de la determinación de la subvención de la Generalidad a las universidades.

Esta Ley ha sido objeto de un recurso de inconstitucionalidad por el Gobierno vasco en el que se debaten los temas generales de autonomía universitaria y de las competencias del Estado en esa materia —concretamente los artículos que se refieren a la creación de universidades públicas y privadas, la creación de departamentos y la dirección de los mismos, la aprobación de los estatutos de las universidades, la composición del consejo social, la determinación de los procedimientos de ingreso en los centros universitarios, la aprobación de los planes de estudio, la contratación de profesores asociados y ayudantes así como en general los preceptos que se refieren a la selección y nombramiento de catedráticos y profesores titulares—. Todavía no existe pronunciamiento judicial al respecto.

5) Por último, una breve referencia al papel de las corporaciones locales en el sistema educativo. La LODE en su disposición adicional segunda señala que las Corporaciones locales cooperan con el Estado y las Comunidades Autónomas en la

creación, construcción y mantenimiento de centros públicos docentes así como en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria. Las Corporaciones Locales pueden ser titulares de centros docentes públicos a los que en cualquier caso les es de aplicación las normas relativas a composición y funcionamiento de los órganos de gobierno contenidas en la LODE.

Análogo sentido tienen las previsiones contenidas en el proyecto de Ley reguladora de las bases del régimen local que, únicamente, añade como competencia de las corporaciones locales la de participar en la programación de las enseñanzas e intervenir en los órganos de gestión de los centros públicos.

6) Tras este recorrido, pueden hacerse las siguientes afirmaciones:

- A) El proceso de transferencias en materia educativa, como he dicho antes, está prácticamente liquidado salvo algunas cuestiones pendientes como el tema de las becas en la enseñanza no universitaria que no ha sido resuelto en las comunidades de Andalucía y Valencia así como el vínculo de conexión entre las Comunidades Autónomas y los Institutos Nacionales de Bachillerato de Educación a Distancia.
- B) Los conflictos planteados ante el Tribunal Constitucional y resueltos por éste, no deben hacer pensar que existe una especial conflictividad en el sector. Esta es inevitable, consustancial a los Estados de carácter compuesto como el nuestro y litigios de análoga naturaleza son frecuentes en países federales como Alemania o los Estados Unidos.
- C) Otro es el tema de la gestión concreta de los servicios de la enseñanza hoy atribuidos a las Comunidades Autónomas que deberán hacer un esfuerzo notable por año sólo mantener sin mejorar la calidad del servicio prestado. Hay en este punto para las Comunidades Autónomas un complicado reto porque el servicio público educativo es un importante escaparate de la gestión pública.
- D) Los traslapes en materia universitaria no han hecho sino comenzar de forma que queda todavía un amplio recorrido por delante. La negociación sólo se ha cerrado en Cataluña por lo que aún falta el resto de las Comunidades Autónomas.
- E) La ampliación del techo competencial a esta materia educativa de estas Comunidades Autónomas es asunto que estará ligado en el futuro a la reforma de los Estatutos o a la ampliación por leyes orgánicas de las competencias de las Comunidades Autónomas, lo que evidentemente depende de decisiones políticas aún no tomadas.

COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA DECIMOCUARTA PONENCIA





PARTICIPACION EN LA ADMINISTRACION EDUCATIVA

M^a LLUIÇA FABRA

Puesto que soy especialista en Dinámica de Grupo, el hecho de ser nombrada Jefe del Servicio de Relaciones Institucionales del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y Secretaria del Consell Interuniversitari de Catalunya ha sido para mí un estímulo de cara a la investigación de los procesos de funcionamiento de los grupos formales institucionalizados.

Anteriormente a este nombramiento había tenido una dilatada experiencia en la docencia de la Dinámica de Grupo en la Universidad, Escuelas Universitarias y otros centros pero a partir de ese momento tuve la oportunidad de trabajar también con grupos de marcado carácter institucional que eran al mismo tiempo representativos de la sociedad plural.

Me ceñiré concretamente a las llamadas Comisiones de Participación puesto que constituyen un vehículo de participación de la sociedad plural en las decisiones tomadas por la Administración.

Las Comisiones de Participación son, en efecto, el órgano que recoge y canaliza las aportaciones de los diversos estamentos e instituciones vinculados a la enseñanza al mismo tiempo que las informa de la política y de las actuaciones del Departament sobre aspectos concretos que les conciernen.

Estas Comisiones son: la Comisión de Participación de Titulares de Centros Privados; la Comisión de Participación de Federaciones de Asociaciones de Padres de Alumnos; la Comisión de Participación de Organizaciones Sindicales y Asociación de Profesores y la Comisión de Participación de Instituciones Educativas y Culturales.

El funcionamiento de las Comisiones de Participación se ha ceñido a la normativa del Servicio de Relaciones Institucionales en cuanto a convocatorias y establecimiento del orden del día y en cuanto al carácter representativo de sus miembros. Estos, —dos por organización— han sido designados por los respectivos colectivos de acuerdo con la petición de que al menos uno de ellos fuera miembro fijo de la Comisión pudiendo el otro cambiar de acuerdo con el orden del día de la reunión.

La conducción de las reuniones ha sido facilitada por la experiencia en Dinámica de Grupo de la Jefe del Servicio. Esta se ha esforzado en potenciar a las Comisiones de Participación a base de motivar a sus miembros a la participación, ha canalizado los diversos problemas expuestos por los distintos colectivos a través de las

Comisiones de Participación, ha hecho llegar a los diversos órganos de la propia Administración las inquietudes de los varios sectores representados en las Comisiones de Participación, ha propuesto al Consejo de Dirección del Departament d'Ensenyament la consulta de varios temas de interés para las Comisiones, ha dado respuesta rápida a las demandas de los miembros de las Comisiones y les ha asesorado siempre que lo han solicitado. También ha coordinado las reuniones de manera que los miembros de los grupos pudieran participar de las funciones de producción y de facilitación, de tal manera que globalmente la experiencia de las C. de P. puede considerarse positiva hasta el punto de que es lícito afirmar que se han constituido en un vehículo válido de participación de la sociedad plural en las decisiones de la Administración.



CRITERIOS PARA EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZAS MEDIAS EN LA COMUNIDAD AUTONOMA DE CASTILLA-LEON

JOSE DAVID GUTIERREZ LOPEZ

El perfeccionamiento del profesorado en nuestro país ha estado encomendado a los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE). Pero en la actualidad, muchos docentes, apoyados más en un principio práctico que teórico de su labor docente han constituido asociaciones y grupos de trabajo para llevar a cabo tareas de formación permanente.

En todos los países de nuestro entorno político y sociocultural, las políticas de perfeccionamiento son un reto para el sistema educativo, encomendando sus tareas y actividades a los propios profesores. Dado que en nuestro país ya existen políticas educativas a nivel autonómico y que los ámbitos de actuación de los ICE son diversos según los entes autonómicos donde están ubicados, en nuestra Comunidad Autónoma, de las nueve provincias existentes tan sólo tres de ellas tienen este privilegio, por lo cual se propone un modelo de perfeccionamiento del profesorado para corregir las deficiencias y desequilibrios internos y hacer que en el momento de las transferencias educativas, al amparo del artículo 29, 2 a) y b) de nuestro Estatuto, una planificación coherente y experimental en base a los principios democráticos de libertad, justicia, igualdad, solidaridad y pluralismo.

La llamada "reivindicación autonómica" se ha convertido en "reivindicación educativa comarcal o local" donde deben suplirse la ausencia de servicios, en este caso educativos. Ello supone que todas las actividades y decisiones, en la medida de lo posible, se tomen "in situ" con excepción de las que deban tomarse en escalas superiores. Como la circunscripción escolar y educativa en nuestra Comunidad Autónoma funciona a expensas del MEC, pero existen transferencias en materia de Cultura podrían servir para iniciar la configuración de los centros nodales y educativos, aquellos organismos adscritos a Cultura.

Las dotaciones de servicios han de ser mínimos y genéricos, tales como un centro de información y equipo técnico de especialistas y unos servicios máximos educativos para tener conocimiento estadístico y sociológico de forma que se puedan flexibilizar y repartir los recursos necesarios con una metodología de trabajo propia. Esta podría organizarse a base de grupos de trabajo tres en cada una de las provincias, dependientes de la Consejería de Educación y Cultura para planificar y estudiar las actividades a corto y largo plazo, 1ª y 2ª fase, las necesidades del medio

y los elementos con los que se cuenta.

El trabajo lo podrían llevar a cabo en tres tipos de centros: regionales, comarcales o institucionales. Las competencias se terminarían por medio de un convenio entre la Consejería de Educación y Cultura y la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado del MEC.

Los objetivos, plan de trabajo y modalidades horarias y material, se estipularían en un documento conjunto coordinado entre todos los grupos de trabajo y la Consejería de Educación y Cultura. De esta forma el ámbito del Perfeccionamiento del Profesorado que comprenden las localidades de los municipios de nuestra Autonomía, quedarían reordenados cuantitativa y cualitativamente aproximándose lo más posible a los centros escolares para programar y realizar actividades futuras de capacitación del profesorado.

La incidencia de este modelo de trabajo ha de ser doble: por una parte servir de seguimiento a los planes de la Reforma de las EE.MM. y de otra, fomentar la renovación pedagógica y la mejora de calidad de enseñanza.

Los Institutos de Ciencias de la Educación podrían formar parte de las Escuelas de Formación del Profesorado; seguir adscritos a las Universidades para formar al profesorado licenciado o tener centros nodales en aquellas provincias donde no existen, siempre y cuando se diese el factor positivo de que existiese una escuela universitaria y profesorado especializado en Psicología, Pedagogía, Filosofía o Sociología.

EDUCACION POLITICA Y AUTONOMIAS EN LA FILOSOFIA DE ORTEGA

P. M. PEREZ
M. C. ALONSO GETA

En palabras de Ortega una sociedad avanza, mejora, transformando su propia realidad. El instrumento por excelencia para “producir esa transformación” (1) es, sin duda, la política.

Política es para Ortega acción, movimiento hacia un ideal gubernativo superior, hacia una mejora de la sociedad.

El otro instrumento para transformar “la realidad dada en el sentido” (2) de un ideal superior es, en la obra de Ortega la *educación*, que define “como acción de sacar una cosa de otra, de convertir una cosa menos buena en otra mejor” (3).

Política y Educación aparecen entrelazadas en la obra de Ortega, ambas transforman la realidad perfeccionándola. La política afirma “se ha hecho para nosotros Pedagogía social y el problema español un problema pedagógico” (4).

Pero, ¿Cuál es el problema español al que Ortega se refiere?. ¿Cuál es el análisis de la realidad, de la “Circunstancia” problemática de España?. Podemos sintetizarla así:

- Una realidad socialmente inculta y desvitalizada.
- Políticamente invertebrada y desintegrada en particularismos.
- Religiosamente dividida.

Tras el análisis de la realidad, propone Ortega su ideal la transformación radical de la misma: Su proyecto político-pedagógico de Acción. Que podemos extraer así:

- En sus finalidades sociopolíticas. “Vitalizar el país, hacer de España una gran nación *desde una concepción autonómica* del Estado”.

Hay que movilizar, vitalizar a la gran masa de españoles, permitiéndoles afrontar por sí mismos sus inmediatos y propios problemas mediante la autonomía comarcal o regional.

La autonomía, la pedagogica política autonómica es —para Ortega— uno de esos acicates que ha de poner la alta política a los pueblos cansinos, para que alcancen su tono vital. Porque, el Estado perfecto es aquel que concediéndose el mínimo de ventajas contribuye a aumentar la vitalidad de sus ciudadanos.

Este ideal de transformación político-social de la realidad tiene en la obra de Ortega una clara vertiente educativa.

El pedagogo comparte con los demás hombres la responsabilidad de lo actual

—transformar el aquí y ahora— pero además “como es él precisamente el preparador del futuro, pesa también el porvenir sobre su responsabilidad” (5). Esta tarea sólo es posible eficazmente desde una concepción social de la educación. El pedagogo al entrar en contacto con el alumno entra en contacto con el tejido social: su familia, barrio, ciudad, Estado.



1. ORTEGA Y GASSET, J. (1966), *La Pedagogía social como programa político*, p. 507, en *Obras Completas*, T.I. (Madrid, Revista de Occidente). Conferencia en la Sociedad “El Sitio” de Bilbao el 12 de marzo de 1910.
2. Idem.
3. Idem., p. 508
4. Idem., p. 507
5. Idem., p. 508

LEGISLACION Y NORMALIZACION LINGUISTICA EN LA ESCUELA GALLEGA

XOSE RUBAL RODRIGUEZ

El componente lingüístico desempeña un papel nuclear dentro del proceso de enseñanza. De ahí la importancia pedagógica de la reglamentación escolar de las lenguas gallega y castellano establecida por la Ley de Normalización Lingüística del gallego (LNLGA) y el Decreto 153/1983, que la desarrolla.

En esta comunicación se analizan por separado ambos textos legales. En el caso de la LNLGA su contenido es estructurado en cuatro apartados: status escolar del gallego, función curricular, objetivos y grado de compromiso asignado a la Administración. En cuanto al segundo, se hace lo propio al hilo de tres de sus ejes: obligatoriedad de la enseñanza del gallego, tendencia a la igualdad de trato de las lenguas, y la cuestión ¿derecho a la 1ª enseñanza en lengua materna?

El cuadro legal analizado presenta, en general, notables insuficiencias en cuanto a su virtualidad normalizadora general y en cuanto diseño general de una estrategia de intervención educativa. En este sentido, al reduccionismo lingüístico que se observa en la definición de objetivos, se une la formulación de una serie de estrategias que dentro del contexto gallego no son las más idóneas: enseñanza generalizada de las dos lenguas, uso indistinto de ambas como vehiculares, el "leimotiv" de la igualdad, la función técnico-didáctica atribuida al Consejo de Dirección, etc. . . Por ello, y dado el escaso contenido prescriptivo del Decreto en lo que afecta al desarrollo de modelos lingüístico-curriculares, el mapa escolar resultante seguirá siendo más una función de las actitudes y prejuicios actuales de padres y profesores o de las diferencias de poder social, económico y político de los dos grupos lingüísticos coexistentes que de las exigencias derivadas de las características personales y sociolingüísticas del alumnado.

Por lo demás, ¿cuál es el modelo ideal máximo implícito en la legislación gallega? Un modelo de educación bilingüe que responde a las características de los programas "Doble lengua, Igualdad, Mantenimiento" de la tipología de MACKAY (1976). Modelo éste que en una situación como la gallega no puede considerarse ideal, ya que no favorece a largo plazo el mantenimiento de la lengua débil, y del que es preciso apuntar que generalmente ha debido su utilización más a razones políticas que de tipo educativo.

Creemos que necesita mucha más profundización para definir la política lingüística que Galicia requiere en el ámbito escolar. Aspectos como el conocimiento

de nuestra *realidad sociolingüística*, la atención a la *dimensión social* de la planificación lingüística y la elaboración de una *perspectiva educativo-holística* del tratamiento escolar de las lenguas —con una mejor definición de los objetivos y de las estrategias de desarrollo e implementación de aquél— podrían ser las tres direcciones principales de tal labor. Ello permitiría además la construcción de una fundamentada planificación prescriptiva por parte de la Administración.



*PLURALISMO Y MODELOS DE ORGANIZACION DE LA ADMINISTRACION
EDUCATIVA*

JULIO SEAGE MARINO

Hablar de la existencia en la actualidad de una profunda crisis en el campo educativo a nivel mundial no es ya ninguna novedad. La alusión a este fenómeno indudablemente cierto se ha convertido incluso en tópico. A este respecto cabe citar dos hechos fundamentales. Por una parte un rapidísimo y extraordinario fuerte crecimiento del alumnado. Por otra, una falta de adecuación entre los resultados que ofrece y las necesidades, aspiraciones o simplemente esperanzas depositadas en la escuela.

En el primer aspecto, la matrícula escolar del mundo entero ha aumentado de 1960 a 1976 en el promedio del 3,9⁰ % anual, pasando de 328 a 585 millones. Del mismo modo se constata que el número de alumnos inscritos en los diferentes niveles de enseñanza se multiplicó por 2,67 en Africa; 2,45 en America Latina; 2,01 en Asia; 1,54 en Oceanía; 1,35 en America del Norte y 1,34 en Europa.

En el segundo aspecto, la industrialización y el desarrollo económico y los cambios sociales y políticos han modificado sustancialmente los fines educativos. Ello da lugar a una época de profundas reformas: el nivel primario se prolonga y adquiere pretensiones integradoras y autosuficientes; la enseñanza media pierde su carácter minoritario y se hace multifacética integrando junto con su antiguo objetivo una amplia gama de nuevas finalidades; se desarrollan nuevos sistemas de formación profesional y técnica; la universidad se masifica y emprende la búsqueda de una nueva identidad. De este modo la escuela se enfrenta con la atribución de unos objetivos nuevos cada vez más numerosos y complejos: socialización y desarrollo de la personalidad, selección y compensación de desigualdades, especialización profesional y formación integral son algunas de las posibles pares de objetivos que podrían citarse.

Ante este panorama se puede decir que las formas tradicionales de la administración educativa no pueden responder a las necesidades de los sistemas de enseñanza actuales. Organizados para una administración educativa rutinaria, se han visto desbordados por la explosión de los sistemas educativos. Esta administración surge en un momento histórico concreto (siglo XIX) para la gestión de un sistema educativo casi estático con dimensiones y una problemática reducida. Estaba preparada para hacer frente a situaciones repetitivas y esto le imposibilitó para evolucionar al ritmo impuesto por el cambio educativo.

Pero las decisiones que exigen la cuantía de los medios empleados y la enverga-

dura de los sistemas educativos, no pueden ser dejados a la intuición y a la improvisación. Requieren una Administración que sepa formular opciones responsables basadas en una información cierta, fruto de la utilización de métodos y conceptos analíticos apropiados.

En este nuevo contexto, la Administración Educativa ha dejado de ser un subproducto del sistema educativo encargada de gestionar rutinariamente cuestiones residuales. El origen de este tipo de administración tiene una fecha concreta. A partir de un determinado momento se pensó que el éxito de una empresa, de un gobierno o de un país dependen de varios factores, pero existe uno que condiciona de modo inexorable la efectividad de cualquier organización. Este factor es precisamente una administración eficaz que se traduce en el arte y la ciencia de planificar, organizar, dirigir y controlar el uso y la interrelación de los recursos tanto humanos como materiales para alcanzar un objetivo.

La transposición de esta concepción al ámbito de la administración pública tiene lugar en los Estados Unidos en la década de los 30. La Administración Educativa se ve también involucrada en este proceso. No obstante, está generalmente aceptado que hasta los años 50 no se inicia el verdadero proceso de desarrollo de la Administración de la Educación.

La Administración Educativa como proceso: la organización

El proceso administrativo, como tal proceso, puede descomponerse en una serie de funciones: planificación, organización, mando, coordinación y control. Estas funciones suelen enumerarse en un orden secuencial, pero esto no implica necesariamente una diferenciación en el tiempo, sino más bien una ordenación lógica. Prácticamente, en una organización en funcionamiento todos ellos están interconectados y se suceden simultáneamente.

Dentro de este proceso, con el vocablo "organización" se alude tanto a la totalidad de una institución, como a la plasmación estructural de su actividad o al conjunto de relaciones formales e informales existentes en su seno. Una vez definidos los objetivos y establecido el plan de actividades para su consecución, el siguiente paso, es la agrupación de estas actividades en torno a centros de decisión, la delegación de autoridad y la asignación de responsabilidades y el establecimiento de las relaciones horizontales y verticales que se estimen convenientes.

En un sistema educativo, el poder y la responsabilidad están ligados fundamentalmente a la extensión y a la naturaleza de los recursos disponibles, del programa y de los métodos de enseñanza, del carácter y de los objetivos de cada institución y de la organización interna de estas instituciones. Podría decirse a este respecto, que las decisiones importantes pueden ser tomadas a nivel nacional; a nivel de Estado o de región o a nivel de cada institución individual.

Existe una gran variedad de estructuras administrativas de la enseñanza. Difieren según que estén ligadas a una autoridad central o colocadas bajo la responsabilidad de las colectividades locales. Sin embargo, no todas las estructuras administra-

tivas tienen la misma eficacia ni la misma influencia sobre el proceso educativo. Diferentes tipos de organización tienen un poder diferente sobre un sistema educativo.

En toda estructura administrativa de la educación se pueden analizar diversos elementos. En primer lugar, la relación entre la autoridad central del Estado y las autoridades locales de diversos escalones. El grado y la naturaleza de la descentralización permitida en materia de toma de decisiones marcan una de las primeras diferencias entre los sistemas de enseñanza. En segundo lugar es necesario tener en cuenta la extensión a todos los niveles de la participación en el proceso administrativo de los consejos o comités y de sus relaciones con los funcionarios permanentes. En tercer lugar es necesario precisar el papel que juegan las asociaciones de particulares o las instituciones no gubernamentales.

Estructuras centralizadas

En los países de estructura centralizada la política educativa es elaborada por el Gobierno central del Estado y aplicada por los inspectores y otros funcionarios del Ministerio. Las escuelas pertenecen al Estado, los profesores son funcionarios del Estado y su retribución es fijada por los funcionarios del Ministerio. Por supuesto no hay lugar para la participación directa de los ciudadanos de la colectividad local en la administración, aunque las asociaciones de padres y otros organismos similares se encargan de actividades complementarias.

En el escalón ministerial, la estructura administrativa comprende el Ministerio de Educación con su organización. Suelen existir servicios regionales de educación que permite a la administración agilizar la gestión, pero la política de educación es elaborada a nivel central, de tal modo que las decisiones tomadas por los funcionarios regionales o departamentales solo se refieren a la interpretación y ejecución de la política elaborada a nivel central.

Es sin duda alguna Francia la nación que ofrece el ejemplo más típico de una administración muy centralizada, sometida directamente a la autoridad del Ministro de Educación. A éste le corresponde la facultad de prever, controlar y coordinar la acción administrativa, y repartir las responsabilidades de animación, creación y gestión entre varias direcciones. El Ministro está asistido por inspectores que asumen las tareas que aquél le encomienda y que visitan periódicamente las escuelas y guían al personal docente. De este modo las decisiones del Ministro son aplicadas de modo idéntico en todo el territorio, bien se trate del régimen de estudios, del establecimiento de programas, de la concepción de los métodos pedagógicos o del desarrollo de los exámenes. De igual modo, la selección, formación y retribución del profesorado obedece a condiciones uniformes.

De modo simplificado, este sistema educativo tiene cuatro niveles:

1. — A nivel nacional:

- a) Definir la política educacional
- b) Planificar y asegurar las coherencias nacionales
- c) Distribuir los medios en grandes cantidades fijando criterios globales

2.— A nivel regional:

- a) Aplicar esta política adaptándola a las características económicas, sociales y geográficas de la academia; son tareas de estudio y de planificación regional.
- b) Asegurar la distribución de los medios

3.— A nivel departamental:

- a) Implantar los medios y controlar las actividades de los establecimientos.
- b) Establecer las relaciones con los usuarios y las entidades locales.

4.— A nivel de establecimientos:

- a) Conceder la prestación de educación.
- b) Administrar los medios puestos globalmente a su disposición.

Sin embargo la considerable ampliación de los fines de la educación ha incrementado de tal modo las tareas del Ministerio, que se ha puesto en marcha un movimiento de desconcentración de funciones en los servicios territoriales.

Incluso en muchos de los países de régimen administrativo centralizado, las autoridades locales gestionan las escuelas primarias y secundarias. En Noruega mientras el Estado es responsable de la enseñanza especial, de las autoridades regionales dependen las escuelas secundarias y de los municipios la escuela obligatoria. En este país, la oficina local de las escuelas elegida por el Consejo Local responsable de la administración municipal, es responsable de la puesta en práctica y del control de las escuelas a nivel primario. Las oficinas de las escuelas de las regiones o condados, elegidos por los consejos del condado deben vigilar que las oficinas locales tomen las disposiciones necesarias a nivel de enseñanza primaria y tienen a su vez el control y organización de la enseñanza secundaria. Los administradores y los directores de las escuelas son funcionarios de la administración central.

En todo caso, la responsabilidad de las decisiones relativas al contenido de la enseñanza, a los programas, a los métodos pedagógicos o a las condiciones de empleo de los profesores dependen del Gobierno Central. Las leyes nacionales precisan con detalle las diferentes materias de enseñanza, la selección de libros, las tareas de los profesores o su selección y retribución. Las autoridades locales son sólo ejecutoras de la administración central para la aplicación de la ley y los directores de las escuelas tienen por misión hacer que las leyes sean aplicadas por las autoridades locales.

Sin embargo, incluso en los sistemas centralizados existen consejos o comités que están compuestos de miembros nombrados por la administración, de personalidades competentes o de representantes de asociaciones o profesores. Estos consejos existen a nivel nacional o regional, pero su carácter es puramente consultivo.

Japón como tipo de organización educativa centralizada

Un ejemplo típico de organización educativa centralizada es la de Japón. La administración y supervisión de la educación representa uno de los capítulos más controvertidos de la posguerra japonesa. La controversia sobre quien determinará como serán administradas las escuelas y sobre quién decidirá lo que será enseñado se ha

convertido en un problema endémico. La controversia básica hace referencia a la interpretación contradictoria de la historia del Japón.

El partido conservador ha dirigido la educación japonesa hacia un sistema cada vez más centralizado. Debajo de la universidad, la educación es administrada y supervisada por el Ministerio de Educación. Por el contrario, la Unión de profesores unida a los partidos socialistas y comunistas defiende una administración de la educación de tipo local bajo la influencia de comités escolares elegidos localmente.

En 1946 se publica el Informe de la Misión Americana en Japón sobre la Educación. En este informe se recomienda que en cada prefectura se establezca un comité o agencia de educación compuesto por ciudadanos elegidos por voto popular. Las escuelas deben estar unidas al pueblo y en este sentido es esencial que los profesores y los responsables de las escuelas estén libres del control de los funcionarios. En cada ciudad o subdivisión prefectural se establecerá una agencia elegida por el pueblo a cargo de la cual estará la educación primaria y secundaria.

De acuerdo con ello en 1948 las 46 prefecturas y las 5 ciudades más grandes eligieron el comité escolar local. Estos nuevos comités asumieron la designación de los profesores, el establecimiento del curriculum y la selección de los libros de texto. Entre 1950 y 1952 el sistema de comités escolares se expandió hasta el nivel de pueblos con unos 10. 000 comités en todo el Japón.

Con ello se cumplía la recomendación de la Misión Americana de que la autoridad central no debe prescribir el contenido, los métodos de enseñanza o los libros de texto, sino limitar su actividad a la publicación de directrices, sugerencias y guías de enseñanza.

A partir de 1952, fecha del fin de la ocupación americana, el Gobierno conservador inició la restauración de la administración centralizada de la educación. El objetivo era restringir la expansión del poder de la Unión de Profesores y racionalizar el sistema a través de líneas tradicionales. Después de múltiples conflictos, en 1956 la Ley modificada de la Administración de la Educación Local eliminó los miles de miembros de los Consejos Escolares locales. Desde ese momento los miembros de los Consejos escolares fueron designados por el prefecto o por el Alcalde.

A su vez los superintendentes de educación de las prefecturas fueron designados por los Comités escolares con la aprobación del Ministro de Educación. Por otra parte, desde 1956 los directores del Ministerio de Educación debían ser obedecidos por los Comités Locales, mientras que hasta entonces la aceptación era voluntaria.

El Gobierno en 1971 sintetizó su posición en un informe oficial al decir que no le compete sólo un papel de consejero en la administración educativa, sino que le corresponde conservar y mejorar los contenidos y un nivel de educación standard, para garantizar la igualdad de oportunidades en educación y para trabajar hacia la difusión y el desarrollo de la clase de educación que demanda el público.

Estructuras descentralizadas

Al contrario del caso anterior, en otros países las autoridades locales se ocupan de la creación y de la financiación de las escuelas, así como de la selección y pago

de los profesores. Aún cuando otras autoridades tienen alguna función en este campo, al unidad administrativa fundamental es la comunidad local que tiene su comité escolar y su personal administrativo, concede créditos para la construcción de edificios escolares y para el pago de profesores, elabora la política educativa y decide sobre los programas, los manuales escolares, el equipo y el material.

Gran Bretaña y Estados Unidos son los casos típicos de sistema descentralizado. En ambos países las circunscripciones escolares locales disponen de amplios poderes muy amplios no sólo en materia de organización y de financiación de las escuelas sino también en la selección del profesorado, en las normas pedagógicas, en la preparación de programas...

En *Gran Bretaña* la autoridad del condado o del municipio es responsable de las concesiones de créditos al Comité de enseñanza y de las normas relativas a los programas de estudio o de la gestión interna de los centros.

La administración central concede una parte importante de los fondos, da normas generales e informaciones valiosas por medio de los inspectores.

En *Estados Unidos* existen numerosos sistemas de gestión local. En algunos Estados, es el Departamento de Educación del Estado quien juega un papel predominante en la organización y administración del sistema escolar. En otros Estados, se conceden amplias responsabilidades a los condados, a las ciudades y a los grupos de comunidades. Generalmente un consejo de educación elegido es el responsable de la mayor parte de la financiación de las escuelas. El administrador principal de una circunscripción escolar es el consejero e agente ejecutivo del consejo y suele ser responsable de la educación primaria y secundaria de su sector. Aunque reciben ayuda financiera del Estado y del Gobierno Federal, tiene una gran autonomía en cuanto a la organización y administración de las escuelas.

Gran Bretaña como tipo de organización educativa descentralizada

Es habitual considerar la Administración Educativa de Gran Bretaña como un servicio nacional administrado localmente. En realidad es un sistema que descansa en tres puntos: Gobierno central con la facultad de decir "NO", un Gobierno Local con la facultad de distribuir recursos y las Escuelas con las facultades sobre el currículum, los métodos de enseñanza y la posibilidad de redistribuir recursos.

En los últimos años se observa un creciente poder de las autoridades centrales que proviene de la centralización de los servicios locales o del ejercicio de nuevas funciones por los servicios centrales. Algunos Ministerios como el de Educación no sólo comprueban que las Escuelas son construídas sino también los métodos de enseñanza.

Las actuaciones del Gobierno Central se ciñen a acuerdos estatutarios, órdenes y circulares del Ministerio que aún no teniendo fuerza estatutaria, tienen en la práctica gran influencia, facultades estatutarias de aprobación o desaprobación de la reorganización de las instituciones educativas, de ampliación de programas de construcciones o de nuevos cursos de educación superior.

A las autoridades locales les corresponde la mayor parte de las decisiones que

afectan a escuelas y colegios, aún cuando algunas de estas decisiones puedan estar sujetas a la aprobación del Gobierno Central. En particular les corresponden la concesión de los recursos materiales de las Escuelas: número de profesores, mantenimiento de edificios, créditos para material y equipo. Justamente por esta facultad de redistribución de créditos, existen diferencias a nivel local en los ratios profesor/alumno, gastos en libros y en materiales. Aún cuando, estatutariamente, la autoridad local es responsable del curriculum, en la práctica pertenece a las instituciones escolares. El curriculum y los programas de una escuela son establecidos por los profesores, si bien sometidos a la revisión posterior de los gobernadores. De hecho da lugar a diferencias en el peso que se da a cada materia, en el tiempo concedido a materias individuales, etc.

Muchas autoridades locales han creado comités de gerentes con ciertos poderes limitados en las Escuelas, sobre todo, en la designación del profesorado. De este modo, el comité de gerentes se sitúa entre la autoridad educativa que nombra a los gerentes individuales y al director y a los profesores que son responsables del funcionamiento y del curriculum de la Escuela.

El argumento esencial para el comité de los gerentes de una Escuela es el deseo de dar una oportunidad a la gente de la localidad en la conducción de una escuela que sirve a su vecindario.

Un corolario esencial de un sistema de administración distribuida es el reconocimiento por la autoridad pagadora de que las diferentes necesidades de las escuelas individuales exige una diferencia de trato. En unos casos, se limita a la selección de profesores y al modo como el dinero es repartido en material y equipo. Otras autoridades deciden sobre la relación profesor/alumno o necesidades de personal no docente. Otros van más allá y practican una política de discriminación positiva, reconociendo que las diferencias entre las escuelas exigen un tratamiento diferente.

En cuanto al poder de decisión sobre los recursos, en el área de la educación superior, se hace una provisión de fondos en bloque que permite a la institución hacer sus propias elecciones. En el área de las escuelas primarias, se dan cantidades fijas para personal docente, no docente, o material y equipo. Sin embargo, también aquí hay un movimiento para reconocer las variedades de las necesidades locales, descentralizando algún poder sobre la elección de los recursos de una escuela. Ejemplo de esta descentralización es la Inner London Education Authority que administra 1.200 escuelas y sirve a 400.000 alumnos.

Sistemas intermedios

Entre los dos sistemas descritos anteriormente, el centralizado y el descentralizado, existen una gama de sistemas intermedios. Difieren entre sí en la medida en la que el órgano descentralizado es encargado de la elaboración de una política más que de su ejecución y en la medida en que las comisiones de ciudadanos participan en la ejecución.

A veces las direcciones regionales de estructura centralizada tienen grandes responsabilidades en el mobiliario y en la dirección de la enseñanza, pero en cambio la

política de personal, los problemas escolares, etc. . . . son establecidos por la Administración Central.

En realidad aunque en todos los países se entiende que compete al Estado asegurar a todos los ciudadanos el acceso a la educación, de hecho existe una tendencia a la descentralización que se traduce por una creciente importancia de los órganos locales y regionales.

En diversos países como Australia o Ceylán de carácter centralizado han sido creados servicios regionales que ejecutan la política ministerial.

Otro ejemplo de sistema intermedio son diversos países del Este de Europa como Checoslovaquia o Polonia donde existen comisiones locales o regionales compuestas de ciudadanos que son responsables de la aplicación de las directrices del Ministerio. Estas comisiones trabajan estrechamente con los inspectores dependientes del órgano central.

A veces la transferencia de competencias al nivel local se hace sólo para la enseñanza primaria como fue el caso de la Ley de 1966 de Tailandia. Normalmente esta transferencia debe suponer también la concesión de los créditos correspondientes.

Un ejemplo de organización parcialmente descentralizada es la República Federal de Alemania. Los municipios participan en el control de las escuelas y las asociaciones de padres y los representantes de la vida económica son consultados por el Ministro. Asimismo en los comités consultivos de los Länder están representados todos los grupos sociales.

Conclusiones sobre la tipología de las organizaciones educativas

A veces se tiende a exagerar la importancia de las formas de organización, sin olvidar que hay otros aspectos decisivos en las administraciones educativas. Poco importa la forma de organización si no hay un adecuado proceso de selección y formación de personal, ni un tipo de planificación o recursos suficientes. En definitiva, antes que una buena organización, es necesario tener una administración educativa suficiente. En este sentido, en muchos países los problemas básicos son de carencia de una administración eficaz en su conjunto más que de temas de organización.

Desde esta perspectiva, como se ha señalado anteriormente, existe una cierta tendencia hacia la descentralización educativa con el fin de acercar la gestión a los propios interesados. Esta tendencia se observa en los sistemas centralizados y se mantiene en los sistemas descentralizados, si bien en este caso con ciertas correcciones.

Pero existe el peligro de convertir la descentralización en una panacea. A este respecto conviene señalar que la falta de personal cualificado constituye un freno importante en las medidas descentralizadas. En segundo lugar, una amplia descentralización puede ser un obstáculo a la generalización del derecho a la educación, bien porque algunas regiones son más pobres que otras, bien porque ciertas administraciones dedican menos recursos que otras a la educación.

En todo caso, es necesario tener en cuenta que los tipos de organización

evolucionan en función de los objetivos. Como señala Chandler las organizaciones no pueden prefabricarse, ni existen modelos generalizados universalmente.

La forma de la organización es un medio para alcanzar los objetivos y los fines de una institución. En definitiva "la estructura sigue a la estrategia". Y esta debe dar la respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué es nuestra empresa? ¿Qué debería ser? ¿Qué será?

A este respecto puede resultar útil citar un artículo de Larry E. Greiner, sobre la evolución de las organizaciones, que constituye uno de los análisis más interesantes de los últimos tiempos en esta materia, si bien referido a la empresa privada.

El autor sostiene que toda organización, como el ser humano, vive en un continuo devenir. Analiza los estadios evolutivos de una institución y las crisis que ha de superar en cada uno de ellos. Según él, toda organización en período de desarrollo atraviesa cinco fases, cada una de las cuales contiene un período de crecimiento relativamente tranquilo que desemboca en una crisis de dirección.

La primera fase, según Greiner, se caracteriza por la creatividad. Lo importante en esta etapa es crear un producto y un mercado. Las actividades directivas apenas existen y la estructura de la organización es puramente informal.

Pero a medida que va creciendo la organización se necesitan más empleados y, por tanto, una organización formalizada.

Para resolver los complicados problemas que se presentan es necesario sustituir al empresario individualista por un director profesional. Estamos en la segunda fase de las organizaciones que se caracteriza por una organización formal y centralizada, por un predominio del directivo y por unos sistemas sofisticados de control.

Sin embargo, el propio crecimiento de la organización lleva precisamente a una dificultad en el control y en las comunicaciones, por lo que se hace preciso una delegación. Es la etapa de la estructura descentralizada caracterizada por una organización geográfica y por un sistema de delegación. En este caso se produce un estímulo en los niveles delegados y como consecuencia una expansión del mercado.

Progresivamente los ejecutivos se dan cuenta que van perdiendo el control sobre un campo de operaciones muy diversificado. Los directores regionales autónomos prefieren desempeñar sus funciones prescindiendo de planes combinados, del dinero o la tecnología y de la autoridad, que les une al resto de la organización. Surgen las "capillistas". Como reacción los directivos pretenden inútilmente volver al sistema centralizado.

Como alternativa surge la fase cuarta, caracterizada por la coordinación. En esta fase se utilizan sistemas formales para lograr una mayor coordinación, se establecen métodos de planificación, se inician programas de control y se centralizan los sistemas de información.

Pero gradualmente se crea una falta de confianza entre la Dirección General y los centros periféricos. Surge la crítica a la burocracia por el exceso de control y de papeleo.

La última fase concede una gran importancia a la colaboración interpersonal en un intento de superar la crisis de la burocracia. En este caso se trata de dar una

mayor participación en la dirección, un mayor trabajo en equipo, una preponderancia de los grupos de trabajo y una mayor atención a los problemas y a la innovación.

Con todas las reservas que pueda ofrecer esta tipología, pensada para las organizaciones privadas, no cabe duda que no resulta difícil su aplicación a las administraciones públicas y en concreto a la Administración educativa.

De algún modo da una respuesta a las múltiples discusiones en torno a las estructuras ideales de una organización. De acuerdo con este estudio, las organizaciones deben tener en cada momento la estructura que les corresponde y es inútil e incluso peligroso tratar de adelantar estructuras que se corresponden con su evolución.



BIBLIOGRAFIA

- BRIAULT, E.W.H.: (1976/4) *A distributed system of educational administration: an international viewpoint*. "International Review of Education". XXII.
- DEBBASCH, CH.: (1975) *Ciencia administrativa*. Madrid. ENAP
- DRUCKER, P.: (1980) *Nuevos esquemas aplicables a las organizaciones modernas*. Harvard-Deusto. Desarrollo de la organización. Vol. 2021. Bilbao.
- DUKE, B.: (1976/4) *Educational Administration and supervision en Japan*. In International Review of Education, XXII
- GREINER, L.E.: (1974) *Evolución y resolución a medida que van creciendo las organizaciones*. En Harvard Business Review, 1972, y en "La Educación hoy". Barcelona.
- HAAG, D.: (1981) *¿Cuál es la gestión adecuada para generalizar el derecho a la educación?* París. Unesco.
- PUELLES, M; SEAGE, J; y otros: (1980) *Elementos de Administración Educativa*. Madrid. Ministerio de Educación.
- UNESCO: (1971) *L'Education dans le monde*. París. Tomo V.



COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA DECIMOQUINTA PONENCIA



FORMAS QUE ADOPTAN LOS CENTROS EDUCATIVOS RESPECTO A LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA EN UNA SOCIEDAD PLURALISTA

CONCEPCION CISCAR MIFSUD
M^a ESTHER URÍA RODRIGUEZ

En una sociedad democrática, pluralista, a la hora de organizar la educación será imprescindible armonizar los derechos de unos y de otros, tanto en el plano individual como de grupo.

Así pues, nos encontramos ante una cuestión previa, múltiple y compleja: ¿pueden alegar derechos ante la educación los padres, los alumnos, los profesores, los distintos grupos ideológicos, o por el contrario el Estado decidirá en exclusiva cómo organizar la educación?

Dejando de lado esta segunda opción, que supondría una postura totalitaria, en los regímenes democráticos pueden coexistir en el mismo sistema educativo dos tipos de centros:

- 1- Pluralidad de Escuelas o Escuelas con ideario
- 2- Escuela Plural, en la que existe un pluralismo ideológico equivalente al que existe en la sociedad.

En el primer caso, la libre concurrencia de opiniones ideológicas (políticas, sociales, económicas, filosóficas, religiosas . . .) acabará por exigir instituciones que respondan a las necesidades concretas de todos los ciudadanos. Esta forma concibe la libertad de enseñanza en el sentido de que los grupos ideológicos tengan la posibilidad de crear y dirigir Centros de Educación, así como los padres de elegir el Centro que esté de acuerdo con su opción ideológica. Por su parte los profesores elegirán para trabajar la Escuela cuyos planteamientos estén en consonancia con su filosofía de la vida y de la educación.

En el caso de la Escuela plural, cada educador mantiene y proyecta en la educación el modelo por el que ha optado personalmente; contenidos, actividades, organización, incluso objetivos, no están prefijados por el Centro; todo surge como resultante de la dinámica escolar mixta. Permite la libertad de expresión del Profesor, y los alumnos por su parte se habitúan a convivir desde pequeños con personas de diferentes convicciones.

Esto mismo es sometido a crítica por los partidarios de la Escuela con ideario alegando que el alumno necesita una coherencia y no verse obligado a elegir antes de tener la suficiente madurez como para hacer una elección ideológica responsable.

La concepción de Escuela pluralista, por otro lado, puede esconder posturas

unilaterales de interpretación de la vida, propias del grupo mayoritario de la Escuela, que puede ser el grupo que impone su credo, con lo que los padres se quedan realmente sin poder elegir el tipo de educación que desean para sus hijos.

Paralelamente, los partidarios de la Escuela plural critican a la Escuela con idealismo el que por no haber confrontación plural puede la educación degenerar en adoc-trinamiento. Pero sabemos que esta posibilidad existe en cualquier tipo de escuela, porque ello depende principalmente de la actitud que adopte el educador.

Otra crítica que se le hace es la de ser clasista y mercantilista. Esta posibilidad se obvia si el Estado financia la educación obligatoria como un servicio público que es.

Partiendo de los derechos de la persona a la educación y de los derechos de los padres a elegir el tipo de educación que desean para sus hijos, pensamos que la mejor solución es la coexistencia de ambos tipos de escuela, dejando la posibilidad de elegir a los interesados.



EDUCACION Y PLURALISMO IDEOLOGICO: LA PARTICIPACION EN LA PLANIFICACION EDUCATIVA

JUAN ALFREDO JIMENEZ EGUIZABAL

Las relaciones entre ideología y educación han suscitado diversas interpretaciones en función y clara dependencia de sus plurales lecturas.

Entre sus manifestaciones, nuestra perspectiva —planificación y participación plural— puede revelarse como un aspecto sectorial pero, a nuestro modo de ver, urgente y prioritario en las condiciones socio-pedagógicas actuales, contexto en el que no resulta innovador afirmar que el campo de las actividades y profesiones educativas presenta un cuadro en estado crítico conducente a una crisis de identidad de la Pedagogía contemporánea. Crisis que se agrava y particulariza en el *status* socio-profesional del planificador de la educación —especialización académica y profesional de reciente implantación y configuración en el ámbito de las Ciencias de la Educación.

El reconocimiento de una serie de cambios estructurales en los sectores económicos y sociales que interactúan con los operados por el propio sistema educativo obligan, en especial, a una revisión en profundidad de la relación entre los conceptos de planificación y participación bajo la óptica de una sociedad plural.

De la extensa y compleja problemática en relación con este programa de investigación no pretendemos analizar en profundidad su concepto, ni, en consecuencia, desarrollar todas sus perspectivas y modalidades, se trata de reflejar y abrir una reflexión sobre lo que consideramos una de sus principales hipótesis de trabajo: la existencia, al menos, de dos niveles participativos con suficiente identidad propia —uno que se integra principalmente en el plano legislativo y general, otro, el ejercido por la línea técnica y específica— que conllevan dos sistemas distintos de articulación y sentido.

En el primer nivel de participación —nos hallamos principalmente en el terreno de los idearios educativos— se articulan las posiciones y actitudes educativas en situación de pluralismo ideológico —compromiso, conflicto, consenso, neutralismo— por parte de los sectores sociales.

Tras verificar un análisis de las diferentes perspectivas de este nivel concluimos la necesidad de investigar y fomentar los dominios y sectores en que la participación puede ser introducida o, en su caso, implementada.

En el segundo nivel exploramos un conjunto clásico de funciones —fijación de objetivos, planificación, organización, motivación, coordinación, control— que re-

quieren una oferta específicamente técnica, intencional y sistemática, en concreto, del especialista en administración y planificación de la educación, que necesariamente ha de desarrollar por su condición de tal. Sin esta oferta técnica no resultan asequibles las grandes preocupaciones de estudio y campos de acción de la planificación educativa.

Con ello no pretendemos caer en un tecnocratismo pedagógico negando los vehículos educativos de penetración ideológica, sino evitar ciertos niveles de incertidumbre y contradicción innecesarias en la reflexión y acción pedagógica por cuanto existe suficiente racionalidad en la teoría, técnica y proceso de la planificación educativa.

En definitiva, al tiempo que seguimos explorando —como en anteriores Congresos— la actualización del mercado de trabajo del pedagogo, pretendemos distinguir en qué la educación y la planificación son ideológicas y en qué no lo son.



BRASIL: UNA EXPERIENCIA CURRICULAR PLURALISTA

M^a CRUZ MARTIN-VARES SANZ
ANGEL OLIVEROS ALONSO

La experiencia curricular de Brasil, constituido en Estado Federal, en una extensa zona geográfica que comprende desde la zona tropical hasta las regiones templadas, puede ser útil como elemento de comparación, en el momento en que España está iniciando su experiencia de autonomías regionales. En este sentido, la finalidad de esta comunicación es ofrecer la información precisa acerca de como funciona en Brasil ese difícil equilibrio entre la tendencia descentralizadora representada por los Estados de la Federación con intereses, cultural, etnias y ambiente físico muy diferentes y la tendencia centralizadora representada por el Gobierno Federal que se esfuerza, principalmente, en mantener la unidad nacional.

Aplicado concretamente al contenido del curriculum de la educación secundaria, este se compone de tres partes que representan, aproximadamente, cada una, el 33 por ciento del total y que se distribuyen así: un primer tercio es el tronco común fijado por el Consejo Federal de Educación, obligatorio para todos los establecimientos de educación de segundo grado o enseñanza media; un segundo tercio de materias elegidas por el Consejo Estadual de Educación de entre una amplia lista aprobada previamente por el Consejo Federal de Educación, materias que serán obligatorias en todos los establecimientos de ese grado dentro del territorio del Estado y, por último, el tercero que está formado por asignaturas que cada centro docente puede elegir de entre una amplia lista aprobada previamente por el Consejo Estadual de Educación.

Se establece así una relación de equilibrio entre las tendencias centralizadoras de la Federación, las intermedias del Estado y las descentralizadoras de los centros locales.

En esta etapa española de transición hacia las autonomías este puede ser un modelo a considerar y en ese sentido hemos querido hacerlo conocer a los congresistas.

MODELO DE ORGANIZACION, ESTRUCTURA Y FUNCIONES DE LA INSPECCION DE EDUCACION BASICA

JOSE MORATINOS IGLESIAS

1. *Inspección educativa, planificación y calidad educativa*

La planificación de la enseñanza, afecta a diversos departamentos. El capítulo educativo, incumbe a distintos ámbitos: economía, política, cultura y sociedad (entre otros). En el Estado de las autonomías, las funciones de la inspección educativa del Estado han de armonizarse con las realizaciones peculiares propias de un segundo marco de competencias: la actuación en la comunidad autónoma de que se trate. Un análisis del papel que la inspección de educación básica puede representar en la mejora de la calidad de enseñanza y la formación, nos lleva a considerar estos puntos (forzosamente incompletos): la inspección y la organización de centros, la evaluación educativa y la inspección, las asociaciones de padres de alumnos, la fundamentación jurídica de la inspección y la visita a los centros escolares.

2. *Papel de la inspección en la moderna sociedad democrática*

En la moderna sociedad democrática la inspección educativa, aparte de sus funciones de control y supervisión, debe concebirse como un “servicio de apoyo” a la escuela, orientando, asesorando y ayudando a dirección y profesorado en su tarea. Como superior jerárquico inmediato del director escolar, el inspector de zona ha de tener una actuación sinérgica con el mismo, compartiendo los problemas y procurando dar la apoyatura técnico-pedagógica y administrativo-burocrática necesaria.

3. *La inspección educativa en el Estado de las autonomías*

Se perfila en el Estado de las autonomías, una inspección educativa con los siguientes caracteres: a) carácter bipartito. b) inspección pluridimensional. c) doble dependencia. d) potenciación de las inspecciones provinciales o territoriales. e) mantenimiento de los cuerpos profesionales de inspección, de carácter nacional. Es de vital importancia que continúe, potenciando, un cuerpo único de inspección de educación básica del Estado, si bien adaptado, en su nueva configuración, al Estado de las autonomías. Una reglamentación de la inspección, amplia, clara, definidora, es realmente necesaria.

4. *Breve análisis de algunas disposiciones legales*

Sobre la inspección hay una serie de disposiciones legales dispersas, de 1967,

1970, 1973 y 1981, entre otras. El real decreto 480/1981, de 6 de marzo, versa acerca de la alta inspección del Estado en materia de enseñanza no universitaria. Dentro de la legislación educativa del Estado, se hallan los estudios para la reglamentación de la inspección educativa, de 1983.

5. Propuesta de organización y estructura de la inspección de educación básica

Han de estar las funciones de la nueva inspección educativa, en la línea de lo que se ha venido en llamar la "escuela pública comunitaria". La legislación educativa del Estado y la de las comunidades autónomas, van perfilando el marco de actuación, general y específica, de la inspección educativa. Estimamos que la estructura de la inspección de educación básica, sería la siguiente: a) alta inspección. b) inspección general de educación básica del Estado del Ministerio de Educación y Ciencia. c) inspección de educación básica del Estado de cada comunidad autónoma. En cada comunidad autónoma, deberían existir: 1) Consejo de inspección regional. 2) Consejo de inspección provincial. A nivel regional, se constituirían grupos permanentes de inspectores, agrupados por ponencias o servicios especializados, para el estudio, análisis e investigación de temas específicos. Sería del mayor interés el que se formaran grupos permanentes de trabajo inter-comunidades y coordinados por un inspector central, de tal suerte que en cada uno de ellos existiera un ponente de cada comunidad. Dada la importancia que la Ley Orgánica del Derecho a la Educación concede a los Consejos Escolares, cobra el Consejo de Inspección plena actualidad y vigencia en el marco del cambio educativo y de una línea progresista de actuación.

“REFLEXIONES EN TORNO A LA FIGURA DEL DIRECTOR COMO LÍDER DE LA COMUNIDAD ESCOLAR DEMOCRÁTICA”

LUCIA OTILIA PERTIERRA RODRIGUEZ

Ante el contexto que enmarca al director actual, la vocación directiva, a mi parecer, entraña en sí misma —debe entrañar— la dimensión de liderazgo. Desde esta perspectiva, habría que señalar que la mayor influencia del director como líder de un grupo le viene de su propia personalidad.

Por todo ello, mi propósito es simplemente destacar aquellas actitudes y capacidades de los directivos que juzgo imprescindibles a las exigencias de la nueva educación y de la comunidad escolar como pluralidad dinámica.

Me apoyo principalmente en mis experiencias personales y profesionales, así como en el fruto de algunas investigaciones que realicé sobre este tema. Presto una atención especial a los aspectos de “liderazgo” y “creatividad” en la función directiva.

ALGUNAS ACTITUDES FUNDAMENTALES

Entre todo el abanico de actitudes que deben formar parte de la personalidad del director, me limito a describir las que a mi modo de ver, son decisivas para que el ejercicio y desarrollo de la función directiva responda a la línea democrática del momento actual.

En primer lugar señalaría *la actitud democrática del ejercer la autoridad*. El concepto de dirección en un régimen democrático incluye un poder funcional. La autoridad ya no se concentra solo en manos del “líder oficial”, exige, por tanto, el aprendizaje de la aceptación de las responsabilidades y de una acción conjugada. La forma democrática de ejercer la autoridad viene a ser la sugerencia orientadora y la auto-orientación, que permite a todos el ejercicio del liderazgo de acuerdo con su capacidad y competencia. Se podría traducir en un ayudar a las personas a “ser”, a crecer, estimulando un mayor grado de creatividad en la comunidad escolar y unas comunicaciones más auténticas entre sus miembros.

Derivada de la anterior, destacaría ahora *la actitud de cooperación*. La dirección escolar se debe inspirar en el esfuerzo cooperativo. Autoridad compartida y responsabilidad compartida son inseparables. Una característica peculiar del líder es el estar junto a sus colaboradores y a su disposición para ayudarles a conseguir sus propias metas y propósitos. Sentirá que su cargo es una donación de su ser. En esta hora del trabajo solidario y del lenguaje de los hechos, se impone esta disponibilidad y ayuda en el directivo, lo mismo que su propósito de estimular a una eficaz colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar. Es un dar para enriquecerse y elevarse juntos.

Otra actitud imprescindible es *la actitud de entusiasmo*, que permite al director crear situaciones de estímulo en sus colaboradores. Inasequible al desaliento, es propio del líder animar, entusiasmando en la tarea. Con la energía motivadora que encierra el entusiasmo es capaz de arrastrar a los demás hacia sus metas, logrando también que se desarrolle en ellos un mayor entusiasmo y una mayor creación. Esta actitud fluye como un manantial de esa realidad palpitante que es la vocación. La educación exige, especialmente en nuestra época, una auténtica vocación. No es posible ser buen director sin una mentalidad ilusionada y de servicio.

A continuación, centro mi interés en la que llamaría *actitud de sensibilidad y habilidad para captar y resolver situaciones problemáticas*. Esta actitud cobra vital significación ante la creciente complejidad de las instituciones escolares y tanta diversidad de ideas de opiniones e intereses, a veces contrapuestos. Las situaciones conflictivas, aunque lógicas en toda dinámica de grupo, suelen traer graves consecuencias, por lo que exigen a los directivos una gran sensibilidad para captar desde los primeros síntomas, con frecuencia de raíz psicológica, y la suficiente habilidad para resolver cada situación conflictiva según sus particulares exigencias. Como regla eficaz de convivencia en la dinámica pluralista, el líder insiste en la responsabilidad que compete a cada uno y estimula a valorar la creatividad que encierra la divergencia, fomentando el aprendizaje de lo que llamaría “vivir en desacuerdo”. Su preocupación es lograr una cohesión e integración de los recursos de cada uno.

CAPACIDADES IMPRESCINDIBLES

Me refiero aquí a las capacidades que juzgo decisivas en el directivo actual. En primer término describiría *la capacidad de gestión*. Nos referimos a esta capacidad, no en el sentido de habilidad o ingenio en las competencias de las funciones propias de su cargo, sino a la totalidad de aquella dimensión humana que llamamos “operativa”. Los esquemas de organización de los centros escolares, cada vez más complicados, y la complementariedad entre las diversas funciones, exigen una mayor capacidad de gestión en los directivos y de confianza en su propia capacidad para inspirarla en sus subordinados.

Intimamente unida a la capacidad de gestión estaría *la capacidad de diálogo*. Siendo el factor humano el mayor potencial con que cuenta toda empresa, el cultivo de las relaciones humanas debe ser ocupación preferente del directivo. Mediante el diálogo sencillo y cordial, nacido de la comprensión, se gana también la confianza de los demás. Sin ese acercamiento no puede haber actuación en profundidad. El director que aspira a una real eficacia, habrá de potenciar el proceso dialogal estableciendo una red de comunicaciones bien definida en toda la comunidad escolar. Buenas relaciones humanas, que tanto elevan la moral del “staff”, son un factor determinante en el liderazgo del director.

Otra capacidad que considero imprescindible es *la capacidad creativa*. Liderazgo y creatividad son inseparables. Si lograr un grupo creativo ha de ser objetivo prioritario del líder, esto presupone una gran dosis de creatividad en los directivos. La misma multitud de razones que justifica la exigencia de una pedagogía creativa en la

escuela, implican a los directivos en unos principios y actitudes que favorezcan formas de pensamiento propios de la creatividad, tales como la flexibilidad mental, apertura y aceptación de lo nuevo y capacidad para dotar también al Centro de todas las estructuras que favorezcan la acción creadora.

Ahora quiero presentar *la capacidad de armonización* como la gran tarea del director. Su competencia peculiar como líder es la presentación armoniosa de todas las fuerzas que componen la comunidad escolar democrática. Este arte de crear la unidad en una comunidad escolar, en la que el sistema de dirección más eficaz será el que mejor promueva la autonomía y la libertad mediante una acertada distribución de funciones, ha cobrado singular importancia en un régimen democrático. Se le exige al director un esfuerzo y una habilidad peculiares para conservar la alienación con los miembros del equipo, sincronizar o, al menos, armonizar el espíritu de síntesis, que, por encima de los intereses inmediatos de servicio mantiene la mira en el bien superior del conjunto.

Y, por último, como conclusión de todo lo expuesto, quisiera poner de relieve, *la capacidad de renovación*. En una sociedad dinámica como la nuestra, posiblemente lo más importante en el director sea esta capacidad de renovación, de preparación para el cambio mismo, no solamente para asumirlo sino para dirigirlo y encauzarlo. La mirada prospectiva, de apertura y flexibilidad, es inherente al nuevo concepto de dirección y hará del directivo un hombre en actitud de búsqueda, que valora más la creatividad que la buena memoria. En consecuencia, su capacidad, voluntad y decisión de renovarse será la mejor respuesta del director a las exigencias de su comunidad escolar, como vigía de ese futuro que es necesario crear y construir.

PONENCIA 16

FUNCION PUBLICA, PARTICIPACION Y SINDICALISMO EN LA ADMINISTRACION EDUCATIVA

TEOFILO RODRIGUEZ NEIRA

"Lo Publico", Sindicato, Capital humano y Sistema educativo

El conjunto de fuerzas sociales, la red de interacciones colectivas, ofrece espectáculos diversos. Una visión inicial, y casi a priori, nos conduce a dos posturas extremas. La primera propenderá a destacar las situaciones caóticas, el cúmulo de tensiones, angustias y deterioros en que caen los sistemas sociales dados. La segunda, añorante, idealizada, describirá la totalidad de los elementos como tan acoplados que nada puede o debe surgir quebrantando la armonía de las relaciones entre los distintos grupos. Cada instrumento ocupará su lugar e interpretará su parte de la pieza total en perfecto equilibrio con el resto de los componentes. Los grandes constructores políticos han ido en busca de este ideal.

Platón pensó la arquitectura de la República al modo de un Estado en el que intelectuales, gobernantes, militares, campesinos y artesanos estaban tan conjugados que la ciudad se transformaba en un ensamblaje sin fisuras. La "justicia" recompone siempre las desviaciones. Inicia su actividad desde la estructura interior de cada uno de los sujetos individuales. La justicia "no permite, escribe Platón, que ninguna de las partes del alma haga lo que no le compete ni que se entremeta en cosas propias de otros linajes, sino que, ordenando debidamente lo que corresponde, se rige a sí misma y se hace su mejor amiga al establecer el acuerdo entre sus tres elementos, como si fuesen los términos de una armonía, el de la cuerda grave, el de la alta y el de la media, y todos los demás tonos intermedios, si es que existen. Una vez realizada esta ligazón y conseguida la unidad a través de la variedad, con templanza y concierto, el hombre tratará de actuar de algún modo, ya para la adquisición de riquezas, ya para el cuidado de su cuerpo, ya para dedicarse a la política o para consagrarse a los contratos privados, juzgando y denominando justa y buena en todas las ocasiones a la acción que conserve y mantenga en él dicho estado, y dando el nombre de prudencia al conocimiento que la presida, así como el de acción injusta a la que corrompa esa ordenación, e ignorancia a la opinión que la gobierna" (1).

La ciudad es la representación de esa composición interna de los sujetos. Tal vez en el pensamiento platónico se elaboró el ideal social antes que el individual y personal (2). Entre ambos, sin embargo, hay una íntima correlación. Y la justicia desempeña en el orden político la misma función reguladora que en el orden “subjetivo”.

La ciudad de Platón, uno de los experimentos mentales más puros, se apoya en algunos principios básicos:

1º. Incapacidad del ser humano para satisfacer sus necesidades por sí mismo, aislado del conjunto social.

2º. Diferencia de las capacidades individuales. “Ninguno de nosotros nace con la misma disposición natural” (3).

3º. La ciudad objetiva la complementariedad y organiza las contribuciones individuales de modo que adquiere el sentido de una unidad superior y necesaria para la supervivencia personal (4).

Esto es, Platón concibe la ciudad ideal apoyada en dos postulados fundamentales: El de la especificidad de las funciones y el de la especialización de las naturalezas. La educación será el factor que permite la concreción de los postulados y, por tanto, el de la ciudad. Por eso adquiere un sentido “productivo”, mejor, “constructivo”, sin el cual todo el entramado social queda vacío de contenido.

El programa platónico sufrirá profundos cambios a lo largo de la historia. Porque la ciudad, el “Estado” ideal, aparecerá como negación y superación —así ocurre en Hobbes— de un estado de naturaleza esencialmente caótico y destructivo, o como simple prolongación —Locke, por ejemplo— del hecho natural, o como transformación —al estilo rousseauiano—, o como culminación dialéctica en una sociedad sin clases como etapa final de la historia, según la interpretación marxista. Pero esto ocurre a un nivel que podríamos llamar pericrónico, desde el cual la realidad presente, sincrónica, puede ser descrita, interpretada y criticada o confirmada. Si nos situamos, sin embargo, en cada uno de los momentos históricos, incluso en el presente, el panorama social se nos puebla de múltiples incongruencias y tensiones que desembocan con frecuencia en “constructos” también incongruentes y contradictorios.

Vamos a partir del hecho de la pluralidad de funciones. Hablar de función pública o función social como de una función única es un puro eufemismo, a no ser que nos mantengamos en los caracteres generales, frente a la función privada, pongamos por caso. Pero, entonces, planteamos un debate “formal”, no en el sentido de más o menos serio, sino en el de la “formalidad” en sí, al que siempre habrá que volver.

La función pública se concreta en todas las funciones públicas cuyos rasgos externos y más objetivos se expresan en el conjunto de instituciones y organizaciones:

“Los conceptos de función y de organización, escribe M. Duverger, no son separables. Si no son exactamente las dos caras de una realidad única, ya que la misma organización puede ejercer diversas funciones y la misma función puede ser cumplida por diversas organizaciones, no están nunca aislados uno de otro, sino merced a

una operación mental. Toda organización cumple una o varias funciones que constituyen su razón de ser, no correspondiendo siempre las funciones reales a las funciones proclamadas. Toda función tiene necesidad de una o de varias organizaciones para ser asegurada. Se considera a menudo que las funciones son los fines de las organizaciones" (5).

Situados en el primer plano de la constatación de metas y fines objetivados, prescindiendo de la pluralidad de propósitos subjetivos y aspiraciones personales, aparece ya un permanente contraste que da razón, en parte, de la dinámica social. No sólo por la vigencia de estructuras y organizaciones latentes que sobreviven soterradas en las estructuras oficiales, sino por la confrontación directa que supone la existencia de fines contrapuestos. Sucede así, por ejemplo, "en las firmas económicas privadas". Propietarios, trabajadores y consumidores son antagonistas expresos. El conjunto de organizaciones encargadas de defender los distintos intereses dan fe de su mutua conflictividad. Y todos ellos forman parte, de una manera u otra, de esa realidad que se llama empresa. Lo mismo ocurre con otras muchas organizaciones. "Entre los objetivos de los dirigentes y sus auxiliares, de una parte, y los de los otros miembros, de otra", existe un fuerte enfrentamiento interno. "Tal es el caso, continúa el autor antes citado, de las prisiones, de los ejércitos, de las escuelas, y en general de todas las organizaciones de participación forzada. Los presos son miembros de ese grupo organizado que es la cárcel; los soldados del reemplazo, miembros de ese grupo organizado que es el ejército; los escolares, miembros de ese grupo organizado que es la escuela obligatoria, etc. Pero los miembros en cuestión están obligados a entrar en la organización, a someterse en ella a sus dirigentes, a sus auxiliares. Los objetivos de las dos categorías están más opuestos aún que en las empresas capitalistas" (6).

La hipótesis que se pretende formular da un paso en la simple descripción de tensiones y confrontaciones sociales. Supone, y de momento podemos mantenernos en el supuesto escueto, que cada organización y cada función, cada grupo de alguna forma estructurado, tiende inercialmente a objetivarse en un "constructo" que, por su misma naturaleza, se intenta destacar frente a los demás y a reducir el conjunto social a elementos mínimos o máximamente homogéneos pero radicalmente contrastados. No se trata sólo de que la organización propenda al organizacionismo y la la función al funcionalismo, o se compongan en un estructuro-funcionalismo, sino que cada una de las múltiples funciones lleva aparejada una idéntica tendencia implícita, cada realidad sincrónica se prolonga en una forma percrónica, incluso transcrónica, que le permite perpetuarse e imponerse. Las tensiones concretas se convierten, por tanto, en tensiones que afectan siempre a modelos de sociedad global. Esto es así en la medida en la que merecen o reciben consideración teórica. De lo contrario, son meros caprichos subjetivos e impertinentes.

Si ahora introducimos la hipótesis en el análisis de las funciones públicas, de la función docente, y de las prácticas sindicales pertinentes, nos encontramos con que una y otra se convierten de pronto en fenómenos relevantes con aspectos significativos que sólo pueden describirse desde esta perspectiva. La práctica sindical es una

realidad de nuestra vida diaria y un elemento imprescindible del ejercicio político. Dentro del mundo educativo, y por lo que respecta a España, ha ido adquiriendo preponderancia sobre los Colegios Oficiales, frente a las asociaciones y corporaciones. Los sindicatos son los representantes públicos en los pactos salariales y ejercieron un protagonismo indiscutible en las convocatorias de huelga que movilizaron los distintos niveles de enseñanza. Han participado activamente en los planes de reforma y, con independencia del número de afiliados, mantienen una indudable beligerancia en toda la comunidad educativa. Al mismo tiempo se han producido cambios que afectan a las organizaciones y al lenguaje. Se pide, desde varios ángulos, el “cuerpo único de enseñantes”. Que las expresiones “trabajador intelectual”, “trabajador de la enseñanza” sustituyan a las de “profesor”, “docente” o “numerario”, “catedrático”, “agregado”, etc. Y, todo ello, alude, sin duda, a transformaciones cualitativas.

Los sindicatos constituyen un factor substancial de la realidad política, económica y social en todos los países desarrollados (7). Pero su presencia en el sistema educativo ha llevado a Fernández de Castro a unas consideraciones que es necesario retomar. Los sindicatos tienen su razón de ser en el conjunto laboral, trabajadores y obreros, que necesitan defender sus intereses frente a la empresa y al capital en general. Ahora bien, el proceso de constitución del “obrero libre”, al que se puede equiparar el enseñante en esta situación, “se desarrolla, continúa Fernández de Castro, en tres fases:

- La expropiación de sus útiles y medios de trabajo y de producción.
- La expropiación de su oficio y habilidad que se traslada a las máquinas que reproducen y copian los movimientos del artesano.
- La expropiación de las condiciones de su reproducción: el aprendizaje del oficio deja de realizarse en el ámbito familiar para realizarse en la fábrica por el aprendizaje o especialización” (8).

Lo que define, en primer término, por tanto, la condición de “obrero”, “trabajador”, es el carácter de expropiado, carácter que va englobando desde los medios de producción al producto mismo en todos sus procesos, desde el oficio o la destreza a la simple transmisión. Cuando los docentes se convierten en “trabajadores”, tomando el término en el sentido mencionado, automáticamente se transforman en “expropiados”. Y de lo que resultan “expropiados” es de sus medios de producción, es decir, “expropiados” de sus conocimientos y saberes, que son, justamente, aquello a través de lo cual realizan su actividad productora. Esta “expropiación” puede llevarse a cabo, desde luego, de muchas formas: El monopolio del Estado como determinante absoluto de los programas y contenidos docentes, el dominio radical de las grandes editoriales que delimitan la extensión, naturaleza y materia de lo que sea, estableciendo filtros tupidos o laxos de lo que debe ser pensado y comunicado, la renuncia voluntaria o consentida de los propios protagonistas docentes, etc. Todo esto son mecanismos directos de “expropiación”. En cualquier caso se trata de un cambio esencial de la función docente.

“En un modelo de sociedad, dice textualmente el autor antes citado, en la que

la división del trabajo necesario en esta sociedad se concreta en una división de productos individuales, privados, e independientes los unos de los otros, que intercambian entre sí el producto de sus diversos trabajos, en una sociedad de artesanos y profesionales, cualesquiera que sean los términos de este intercambio y las mediaciones que se establezcan, la profesión de enseñantes puede considerarse como una profesión liberal y el enseñante como aquel profesional que teniendo unos conocimientos útiles para los demás se los imparte en la medida en que los necesitan y no los tienen haciendo de esta actividad su medio de vida, es decir, recibiendo a cambio bien directamente los bienes que necesitan para vivir, bien un equivalente o dinero que les permita comprarlos. Cuando en esta sociedad la actividad de enseñanza se considera un servicio público excluido del comercio privado, esta profesión liberal necesaria se realiza con cargo a los erarios colectivos o públicos, y el enseñante adquiere el status de funcionario en el sentido que le hemos dado, pero sin que cambie por ello su carácter de profesión liberal, legitimada por la posesión de los conocimientos y por la utilidad que para los demás y para la sociedad tiene el que los imparta.

Pero esta situación “idílica” no es precisamente la que caracteriza a nuestra sociedad, ni a ninguna de las que conocemos. En nuestra sociedad se ha producido ya el hecho o acontecimiento de la expropiación y la mayoría de los trabajadores, aun cuando conservan su capacidad de desarrollar un trabajo productivo, carecen de los medios para poderlo desarrollar por su cuenta, teniendo que conformarse para poder sobrevivir con vender esta capacidad y convertirse en asalariados con todo lo que esto significa de no dominar las condiciones de su trabajo ni acceder a la posesión y disposición de sus productos” (9). El hecho de la “expropiación” se establece aquí como algo irreversible. El profesor ya no será nunca el feliz poseedor de conocimientos y saberes. La libertad de cátedra, la invención, la renovación pedagógica, a partir del designio de la expropiación, ya no son más que lugares vacíos. Y los Congresos, un ritual para la nostalgia. Tal vez por eso el prototipo de profesor al que se dirigen algunas apologías y críticas violentas sea el de simple animador de grupo, incitador, guardián del resto social que todavía no tiene cabida en el mundo del trabajo, entretenedor de la población desocupada. Tal vez hayamos llegado a esa situación en la que todos somos, según la expresión de Mannheim, infinitamente pobres, infinitamente “desposeídos”, y por eso nos alimentamos sólo de sueños infinitos (10).

El núcleo, sin embargo, de la cuestión es si todavía puede hablarse de enseñanza y educación cuando se ha llevado a cabo la usurpación de los conocimientos. La misión básica del aprendizaje escolar se ha realizado siempre bajo el supuesto de que el alumno incorporaba conocimientos nuevos. El aprendizaje de cada una de las ciencias positivas era tal por el progresivo dominio del conjunto de saberes que las constituían, sobre todo por la incorporación de hábitos e instrumentos mentales que permitían a los distintos sujetos personales entender los diferentes campos teóricos y operativos. Toda adquisición de conocimientos nuevos es, efectivamente, un aprendizaje. No todo aprendizaje implica adquisición de conocimientos. Hay apren-

dizajes que son en realidad profundos desconocimientos. Se aprende la mentira, el engaño, el error y la ignorancia. El término “conocimiento” está haciendo referencia, entonces, al conocimiento científico como límite y reducto específico frente a los otros aprendizajes reales o posibles. Y, aunque haya un resto de irracionalidad, según la concepción de Nicolai Hartmann, en toda formulación dada, el conocimiento científico se resuelve por la especificidad de la ciencia. Y, aunque tampoco el conocimiento científico se desarrolle nunca separado, aislado, de un conjunto de adherencias externas, de un conjunto de actitudes, de un aparato gestual, que lleva consigo juicios de valor, modelos sociales, rechazos y aceptaciones, a pesar de todo implica un sentido interno que de por sí está allende estos condicionamientos. La superación se produce por el recurso a la ciencia misma. Es cierto que los condicionamientos pueden hacer fracasar cualquier intento educativo. Así ha sucedido y sucede con frecuencia (11). Pero es inadmisible confundir estos extremos entre sí. La ciencia tiende por su misma naturaleza hacia una genericidad irreductible a cualquier otra, tiende hacia la universalidad. Su aprendizaje, no obstante, pasa necesariamente por el intermediario de la individualidad. No en vano la historia científica está constantemente apoyada en nombres concretos: Copérnico, Galileo, Newton, Einstein etc. Lo que ocurre es que el proceso de “apropiación-expropiación” está organizado no sólo por la implantación absolutista de los condicionamientos, sino por una lectura economicista del conocimiento y por una visión puramente pública del raciocinio.

Economía - Educación

No cabe duda de que las expresiones “apropiación”, “expropiación”, “trabajo”, “capital”, “medios de producción”, remiten directamente a un tratamiento de la función pública y de la enseñanza en particular. Esta referencia está presente, a veces de una manera implícita, otras manifiesta, en el conjunto de leyes que afectan al sistema educativo.

La Ley General propugnada por Villar Palasí pretendía entre sus objetivos: “establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la *evolución económica* y social del país” (12). . . El Estado ha de contribuir con generosidad “a la más noble y *productiva de las inversiones*: a la que está orientada hacia el *beneficio* de cada hombre, de su elevación espiritual y *bienestar material*” (13).

La Ley Orgánica de Reforma Universitaria, por su parte, establece en el preámbulo que “la ciencia y la cultura son la mejor herencia que las generaciones adultas pueden ofrecer a los jóvenes y la *mayor riqueza* que una nación puede generar, la *única riqueza* que vale la pena acumular” (14).

Las palabras subrayadas son: “inversión”, “beneficio”, “bienestar”, “riqueza”, que tienen, en el mejor de los casos, un sentido traslaticio y metafórico, pero que, por sí mismas, nos devuelven al reino económico del que, por otra parte, no pode-

mos prescindir. Además, sirven como argumentos para estimular el “interés” y para justificar un gasto presupuestario cada vez más amplio y siempre, no obstante, reducido. A la sociedad retornó una rentabilidad de su inversión sobre los mismos parámetros en que la inversión se realiza. El contagio puede aumentar hasta niveles que afecten a la esencia misma de la función educativa y del sistema social. LLegan, de este modo, los distintos impactos que, como sucesivas oleadas, invaden todas las estructuras. “En la etapa de los sesenta, se ha escrito, cuando la euforia tecnocrática y la expansión capitalista se dan la mano, se imponen sin rodeos en los textos psicopedagógicos las categorías de *selección y adaptación*. Selección de los mejores y adaptación a un medio naturalizado que se supone ofrece a todos múltiples posibilidades de “realizarse”, de “ser felices”. Taylorismo y esencialismo unidos y victoriosos teniendo como marco el paradigma de la objetividad científica, como medio la medida y como espacio privilegiado de investigación los laboratorios experimentales de estudio de la conducta” (15).

El modelo, sin embargo, que representa el prototipo de la transformación que aquí se discute, está claramente significado por Schultz quien, en compañía de autores, por mencionar algunos, como Denison, Bowman, Blaug, establecen la concepción de la educación como “inversión en capital humano”. La tesis principal está introducida en términos que dejan un reducido espacio a la duda: “Aunque es evidente que la persona adquiere conocimientos y habilidades, no lo es tanto el hecho de que esas habilidades y ese conocimiento sean una forma de capital, ni que en una parte importante ese capital sea un producto de una inversión deliberada, que haya crecido en las sociedades occidentales con mayor rapidez que el capital convencional (no humano) y que su crecimiento pueda ser el rasgo más distintivo del sistema económico” (16).

Entender los conocimientos como “inversión”, como “capital”, lleva consigo introducirlos en la dinámica de los procesos específicos de estos elementos que van desde el monopolio a la innecesaria acumulación y al consumismo más o menos canalizado y explotado.

Schultz apoya su tesis en hechos que parecen incontrovertibles. No sólo las familias y los individuos realizan cuantiosos gastos directos en educación, sino que muchos estudiantes, en edad laboral, renuncian a ganancias posibles y reales durante sus períodos de escolarización. También se dedican muchas horas de ocio a la “mejora de la capacidad y el conocimiento” con el fin de aumentar la calidad del trabajo y la consiguiente productividad. Schultz sale al paso, incluso, de las primeras objeciones que surgen espontáneamente: “A algunos de nosotros nos resulta ofensivo sólo pensar en inversión en seres humanos. Nuestros valores y creencias nos impiden considerar a los seres humanos como bienes de capital, salvo en el caso de la esclavitud, que aborrecemos. No nos ha dejado de afectar la larga lucha en la que la sociedad se ha ido librando del servicio de los contratos de aprendizaje, y en la que han ido evolucionando instituciones políticas y legales que tratan de mantener al hombre libre de la esclavitud. Tenemos en gran estima esas consecuciones. Tratar a los seres humanos como riqueza que puede aumentarse mediante inversión es algo

que está en contra, por tanto, de valores profundamente asentados. Parece como si fuera de nuevo reducir al hombre a un mero componente material, a algo semejante a la propiedad. Y también parece que el hombre se degrada si se considera a sí mismo como un bien de capital, incluso aunque ello no afecte a su libertad. Nada menos que una personalidad como J. S. Mill insistió en que el pueblo de una nación no debe ser considerado como riqueza, puesto que ésta sólo existe para el bien del pueblo. Pero seguramente Mill estaba equivocado, pues en el concepto de riqueza humana no hay nada contrario a su idea de que la riqueza sólo existe para el bien del pueblo. Al invertir en sí mismos, los hombres pueden ampliar la gama de elecciones disponibles. Para el hombre libre, es un modo de mejorar su bienestar. . .

Los trabajadores no se han convertido en capitalistas por la difusión de la posesión de los stocks de las empresas, tal como habría señalado el folklore, sino por la adquisición de un conocimiento y una habilidad que tienen valor económico. En gran parte, este conocimiento y habilidad son el resultado de la inversión; y en combinación con otras inversiones humanas dan cuenta de la superioridad productiva de los países técnicamente avanzados" (17).

Desde esta perspectiva es natural que se hable de stock de educación y que se calcule su aumento o disminución en tantos por ciento rigurosos (18). También habrá que mencionar la depreciación que, como todas las formas de capital, sufren o pueden sufrir esos stocks y la posibilidad de que, a la larga, resulte obsoleto, de que sea necesario invertir en mantenimiento y conservación, etc. Una nueva fiscalidad será imprescindible (19). Y llegará el momento, quizá, en que la inversión y la rentabilidad se transformen en consumo puro. Al fin y al cabo todos los objetos de uso llegan a un punto cero de inflexión en que se truecan en consumo.

Blaug recurre para confirmar la misma tesis a datos estadísticos. De hecho, el desempeño de puestos cualificados y el aumento de la remuneración correspondiente, crecen progresivamente en todos los países con el nivel educativo y los años de escolarización. "En todas las economías que conocemos, afirma, las personas con más educación ganan por término medio rentas más altas que las personas con menos educación, al menos si comparamos personas de la misma edad. En otras palabras, el aumento de educación compensa en forma de mayor renta permanente. . . De esta forma, en un sentido muy sencillo, los costes en que ha incurrido un individuo en la adquisición de más educación constituyen una inversión en su capacidad de ganancia futura" (20).

El grado de aceptación social de estos supuestos se ha ido extendiendo durante décadas. Muchas generaciones de estudiantes han sido y son estimulados, acuciados, en sus tareas escolares bajo la consigna del rendimiento económico de su esfuerzo y actividad académica.

Las críticas, sin embargo, a las teorías de la educación como "inversión en capital humano", se han planteado desde muy diversos ángulos. Por ejemplo, Samuel Bowles y Herbert Gintis consideran que "en la formulación del capital humano la distribución de la renta sólo está determinada por las condiciones de la oferta de trabajo; las condiciones de la demanda se consideran de un modo muy abstracto y

poco esclarecedor. Las consideraciones macroeconómicas, la estructura de mercado, el cambio técnico, el dualismo económico y otros aspectos del problema de la distribución, que probablemente ocupan posiciones centrales, quedan ignorados. Más grave quizás es la ingenua suposición de que las regularidades descriptivas poseen poder explicatorio. Es bastante probable que las regularidades básicas en la distribución de la renta no estén directamente relacionados con las diferencias en recursos humanos, sino que sean características estructurales de la economía capitalista afectadas por el poder relativo de las diversas clases, razas, sexos y otros grupos. Las diferencias en recursos humanos facilitan la asignación de los individuos a posiciones en una serie de puestos económicos, cuya estructura de renta se determina en gran medida con independencia de la distribución de los recursos humanos. . . Dado que las retribuciones económicas a la educación están funcionalmente relacionadas con su impacto sobre otros aspectos del individuo relacionados con el bienestar (personalidad, conciencia, concepto de sí mismo y conducta interpersonal), la defensa tradicional del análisis de coste/beneficio —la rígida separación entre bienestar “económico” y “no económico”— tiene poca fuerza lógica” (21).

Teniendo en cuenta la movilidad social, la correlación entre igualdad de oportunidades escolares y oportunidades sociales en las que la acumulación de capital sería el elemento nivelador, Raymond Boudon, manejando también datos estadísticos, aunque tengamos en cuenta la artificiosidad de algunas regularizaciones, ha establecido conclusiones que contradicen en su esencia las de Schultz, Denison o Blaug: “el aumento —establece— de la demanda de enseñanza, junto a una atenuación de la desigualdad de oportunidades escolares puede, en tanto que tal, implicar un aumento de las desigualdades económicas en el tiempo. Ahora bien, se constata que la mayor parte de las sociedades industriales liberales se caracteriza desde la Segunda Guerra Mundial a la vez por una atenuación de las desigualdades ante la enseñanza y por un estancamiento, e incluso un aumento de las desigualdades económicas” (22).

“La expansión de la educación, escribe en otro lugar, si hay que creer en el análisis de Thurow, ha demostrado ser ineficaz para reducir la desigualdad económica y probablemente no ha tenido más éxito en reducir la inmovilidad social. A este respecto, el efecto principal del aumento de la demanda de educación parece ser el exigir al individuo que dedique cada vez más tiempo a hacer realidad sus aspiraciones sociales, las cuales siguen sin cambiar” (23).

Carlos Lerena denuncia la falsa representación de las relaciones entre sistema económico y sistema escolar. Estas relaciones introducen dependencias causales que llevan a la “incomprensión de la educación, de la escuela y de la cultura en general”. “La lógica del mundo industrial, recuerda citando a Veblen, y la lógica escolar son esencialmente distintas” (24).

Jean Claude-Passeron, a su vez, matiza las consecuencias, las adecuaciones-inadecuaciones entre los “mercados económicos” y “los mercados simbólicos” a propósito de la inflación, la “devaluación” del título escolar: “Tomar al pie de la letra, escribe, la metáfora economista que reduce el sentido de la certificación escolar a lo que de ella se mide en el mercado del trabajo definido *stricto sensu* como mercado

de los salarios sería, pues, incapacitarse para describir todos los efectos sociales de la *alquimia simbólica* en marcha en la formación y la certificación escolares" (25).

Por cualquiera de los ángulos que miremos la correspondencia "economía-educación" se nos desajusta y desequilibra. La aparente eficacia de las descripciones se torna problemática.

"INDIVIDUALIDAD" - "PUBLICIDAD"

Lo que hemos llamado "constructos", inmersos en prácticas funcionales concretas, nos conduce a posturas irreconciliables. Estas posturas pugnan en la escuela hasta hacer de ella ese lugar de encuentro de contradicciones que, según indica Lurçat, de cuando en cuando estallan en crisis profundas (26). La confusión nace de las implicaciones que subyacen en el conjunto de mediaciones constantes e imprescindibles para que las actividades funcionales en general y la actividad educativa en concreto se cumpla. Cuando los elementos mediadores reducen a sus dimensiones internas conjuntos heterogéneos terminan destruyéndolos, anulándolos como tales. Uno de los casos más claros lo tenemos en el uso del término "capital". Gira en torno a una constelación de palabras y a un sistema de adjetivación peculiares: "cálculo de capital", "rentabilidad", "bienes de capital", "mercado de capitales", "bancos", "entidades financieras y crediticias", "amortizaciones", "circulación de capitales", "dinero", etc. La sola enumeración marca un campo de significaciones y de operaciones ante el que cualquier analogía corre el riesgo de no ser más que ambigüedad y tergiversación.

Un primer nivel crítico, con respecto al uso de "categorías" económicas como "categorías" resolutorias del acto educativo, aparece al comprobar la imposibilidad de compaginarlas con los contenidos básicos de este acto en su especificidad. Uno de estos contenidos es, sin duda, el conocimiento, cuyo modelo de referencia es el conocimiento científico. Dentro de él, como parte esencial, se encuentra el ejercicio de la *racionalidad*, lo mismo en los fines que en los medios, en su más alta expresión. Pero, siguiendo el razonamiento de Max Weber, "no toda acción racional en sus medios puede llamarse "gestión económica racional" o "gestión económica en general". Especialmente no debe emplearse el término "economía" como idéntico al de "técnica". "Técnica" de una acción significa el conjunto de los *medios* aplicados en ella, *en contraposición* al sentido o fin por el que (en concreto) se orienta; y "técnica racional" significa una aplicación de medios que conscientemente y con arreglo al plan está orientada por la experiencia y la reflexión, y en su óptimo de racionalidad por el pensamiento científico. Lo que se entiende concretamente por "técnica" es fluido: el sentido último de una acción concreta, considerada dentro de la conexión total de una actividad, puede tener carácter de arte "técnico", o sea, ser medio e instrumento para aquella actividad total; sin embargo, con respecto a la acción concreta esa aportación técnica (desde la perspectiva de la actividad total) constituye su verdadero "sentido" y los medios que aplica son su "técnica". En este sentido hay una técnica para cada forma de actividad: técnica de la oración, técnica

de la ascética, técnica del pensamiento y de la investigación, técnica mnemónica, técnica de la educación, técnica del poder político o hierocrático, técnica administrativa . . . etc.; y siendo cada una de ellas susceptible de los más diversos grados de racionalidad. La presencia de una "cuestión técnica" significa siempre lo mismo: la existencia de dudas sobre los medios más racionales" . . . (27). Si ha podido establecerse una diferencia esencial entre "economía" y "técnica", cuyas mutuas interconexiones y dependencias están a la vista de todos, con más motivo ha de realizarse la separación entre "economía" y ciencia, "economía" y racionalidad, "economía" y conocimiento científico. De hecho los procesos económicos y sus "categorías" son constantemente reelaborados, criticados, destruidos y reconstruidos por la ciencia misma. La "economía" —independientemente de que se haya afirmado que no es una ciencia (28)— puede ser objeto de la actividad científica lo mismo que pueden serlo la pluralidad de objetos que constituyen el universo, incluso los objetos contraeconómicos o antieconómicos. Y esto, naturalmente, nada tiene que ver con los usos económicos de la ciencia ni con los recursos en que la ciencia se apoye.

El segundo campo de discusión arranca de las mediaciones que se producen, ya no en lo que podríamos llamar el objeto, sino en el sujeto. Y aquí revierten de nuevo todos los tópicos. Porque el sujeto sufre las mediaciones económicas tal como han sido presentadas. También sufre las mediaciones grupales, ideológicas, culturales, políticas y sociales. La escuela misma funciona como una institución mediadora que puede introducir sus propias perversiones. Estamos en la contraposición ser-tener sobre la que tan dramáticamente alertó Erich Fromm. Lo que se tiene son conocimientos, teorías, información, hábitos, comportamientos, destrezas. Pero el tener desemboca necesariamente en el extrañamiento y la alienación. El poseedor resulta poseído por aquello que posee. "En el modo de existencia de tener, decía Fromm, los estudiantes asisten a clases, escuchan las palabras del maestro y comprenden su estructura lógica y su significado. De la mejor manera posible, escriben en sus cuadernos de apuntes todas las palabras que escuchan; así más tarde podrán aprender de memoria sus notas y ser aprobados en el examen; pero el contenido no pasa a ser parte de su sistema individual de pensamiento. . . En vez de ello, los alumnos transforman las palabras que oyen en conjuntos fijos de pensamientos o teorías, y las almacenan. Los estudiantes y el contenido de las clases continúan siendo extraños entre sí (29). Las categorías económicas absolutizadas, entendidas como modo de ser, convirtiendo los conocimientos en capital que se tiene y por tenerlo se es, suponen la más radical y definitiva transformación del hombre. Suponen su disgregación en cosa, objeto de manufactura. "La diferencia entre el modo de tener y el modo de ser en la esfera del *conocimiento* se expresa con dos fórmulas: "Tengo conocimiento" y "conozco". *Tener* conocimiento es tomar y conservar la posesión del conocimiento disponible (la información); *conocer* es funcional y sólo sirve como medio en el proceso de pensar productivamente" (30).

Finalmente, el tratamiento económico nos remite a la dimensión pública y privada del acto de conocer, del raciocinio. No se trata de replantear las características de la función pública, sino de asumir el carácter de "público", en el sentido de

Offentlichkeit, que el raciocinio, el discurso racional y cultural, pueda tener con independencia de las leyes y reglas lógicas por las que se rige. Una mediación económica, una mediación capitalizadora radical, llevan consigo la transaccionalidad del discurso, del propio raciocinio. Pero un fenómeno de esta índole afecta a la esencia misma del discurso en cuanto implica la eliminación del factor discursivo crítico por el que se constituye. Habermas ha descrito con precisión las distorsiones y detacciones presentes en este conjunto de situaciones.

Es fácil destacar, como fenómeno de nuestro tiempo, una “tendencia hacia el raciocinio público”. Los coloquios adquieren una escenificación “formalmente organizada”. Las “academias confesionales, foros políticos, organizaciones literarias, viven del debate de una cultura capaz de discusión y necesitada de crítica; emisoras, editoriales, asociaciones, sufragán con discusiones de podio, un floreciente negocio adicional. Ello parece dispensar a la discusión un atento cuidado y dejar despejado su campo de extensión. Pero, subrepticamente, la discusión se ha transformado de un modo específico: ella misma adopta ahora la forma de un bien de consumo. Verdad es que la comercialización de los bienes culturales fue en otro tiempo un *presupuesto* del raciocinio; el raciocinio mismo, empero, estaba fundamentalmente excluido de las relaciones de intercambio, se mantenía como centro de aquella esfera en la que el propietario privado coincidía en calidad de “hombre”, y sólo en calidad de tal, con los demás. Dicho sin miramientos: para lecturas, teatro, concierto y museo . . . tenía uno que contar con lo que había leído, visto y oído, y con aquello de lo que sólo en la conversación le era dado apropiarse de un modo completo. En nuestros días la conversación como tal es susceptible de organización: diálogos profesionales entre catedráticos, discusiones de podio, *round table shows* (mesas redondas espectaculares y teatrales), etc. El raciocinio de las personas privadas se convierte en número radiofónico o televisivo de *stars*, se convierte en asunto de taquilla, cobra forma de mercancía incluso en congresos abiertos a la “participación” de todo el mundo. La discusión, inserta en el “negocio” se hace formal; posición y contraposición están obligados al respeto de ciertas reglas de juego: el consenso acerca de las cosas se hace sobrero existiendo el consenso proporcionado por el trato social. Los planteamientos de problemas son definidos como cuestiones de etiqueta; los conflictos, antes llevados al escenario de la polémica pública, son ahora rebajados y degradados a nivel de roce personal”. El raciocinio etiquetado, planificado desde afuera, organizado, se degrada. Y con el raciocinio el acceso a la cultura. “No es la estandarización como tal, sino la particular preformación de los productos que los hace aptos para el consumo —esto es, que les proporciona la garantía de poder ser recibidos sin necesidad de presupuestos culturales estrictos (y evidentemente también sin consecuencias perceptibles)—, la que establece una relación inversamente proporcional entre la comercialización de los bienes culturales y su grado de complejidad. El contacto con la cultura forma, mientras que el consumo de la cultura de masas no deja huella alguna; proporciona un tipo de experiencia que no es acumulativa, sino regresiva” (31). Precisamente, la implacable regresión exige, para que la cultura todavía sea posible, para que el raciocinio todavía se ejerza, una

nueva delimitación de la personalidad y de la individualidad frente a lo público. Porque, en lo público preformado, el raciocinio, la cultura, no se realiza, se exhibe; no se autocorriges, se impone. Por eso la pedagogía tiene hoy un especial mandato: establecer el nuevo espacio y la nueva medida de lo personal. Pues, recogiendo aquellas palabras que cita Agnes Heller como afirmación de su propio pensamiento:

Höchstes Glück der Erdenkinder
Sei nur die Persönlichkeit,
Jedes Leben sei zu führen,
Wenn man nicht sich selbst vermbt:
Alles kömne man verlieren,
Wenn man bliebe, was man ist.

El máximo bien de los mortales
es solamente la personalidad.
Cualquier vida puede ser vivida,
cuando nos poseemos a nosotros mismos:
todo se puede perder,
cuando se sigue siendo lo que se es. (32).

En conclusión, la serie de pasos por los que se han ido estableciendo las prácticas sociales que han culminado en la “expropiación”, la “capitalización de los conocimientos”, la extensión de “lo público” al interior mismo del raciocinio, están unidos por criterios y concepciones similares y equiparables. Todos ellos conducen a situaciones operativamente contrapuestas.

La referencia económica está, en gran parte, dentro de lo que Louis Dumont ha calificado como “emergencia de un nuevo modo de considerar los fenómenos humanos”, la “delimitación de un dominio separado”, que configura la “ideología de la era moderna”, es decir, esa “ideología” que, de ordinario, se resume, justamente, por el predominio de los conceptos, de las palabras “economía” y “económico” que venimos mencionando (33).

La extensión ideológica de lo económico afecta, en primer término, a la especificada del sujeto humano. Se entiende por sujetos aquellos en los que se acogen todo el conjunto de procesos dados como “interioridad”, como experiencias “íntimas”, frente al resto de las realidades que se ofrecen sólo en su pura “externalidad”. Las vivencias inmediatas tienen una conexión que las diferencia esencialmente de los fenómenos físicos. Esto es independiente del carácter “en-sí” o “para-sí” que puedan tener. El intento de transgredir permanentemente aquellas propiedades ha de ser entendido como una supresión de los sujetos. Y, consiguientemente, eliminará la posibilidad de la educación.

En segundo lugar, los conocimientos se definen por las categorías mediante las que se constituyen. Ninguna tabla categorial de las hasta ahora formuladas ha usado categorías económicas para determinarlos frente a otras realidades. Hacerlo supone una “inversión” que no por más totalitaria deja de ser menos incongruente.

El tercer problema surge al confirmar el uso del raciocinio como “hecho públi-

co". Es el momento culminante de una carrera que todavía continuará. "Lo público" específico se puede contraponer a otros muchos elementos. La oposición más inmediata aparece con respecto a "lo personal" y a la "personalización". Y significa la supresión de ambos. Este fenómeno afecta gravemente a nuestra sociedad. Genera verdaderas avalanchas colectivas en busca de su "realización". A la vista tenemos ahora, como prueba, el increíble caso de las "Cabbage Patch Kids", de las "Muñecas repollo" que el mercado está explotando como una nueva forma de negocio. El raciocinio transformado en "lo público" distribuido, fiscalizado, deja ya de ser raciocinio. Con él desaparece la posibilidad misma del progreso educativo. Quizá por eso Illich nos habla de la sociedad desescolarizada, o Alice Cooper grita con música de rock "No more school", "No more teachers".

La educación se nos ofrece, por tanto, como una "idea" genéricamente irreducible y "transcendental" cuyas características son la capacidad crítica, reorganizadora de los procesos mediadores en los que, por otra parte, se realiza. La intrínseca positividad que le corresponde viene dada en el hecho mismo de la reorganización. La heterogenericidad ontológica garantiza el pluralismo y la peculiaridad contextual. La transcendentalidad afecta fundamentalmente a la profundización y a la superación de los sujetos, los conocimientos y raciocinios concretos. Esto es, el proceso educativo es tal porque en él caben la totalidad de los sujetos actuales y posibles, la totalidad de los conocimientos pasados, presentes y futuros y la totalidad de los raciocinios habidos y por haber. Cualquier intento de limitación a una de las mediaciones particulares, a uno de los intermediarios, será en realidad una prevaricación interna y una interna degradación.

Esta es, entre otras cosas, la forma de solucionar la paradoja que planteaba Adorno al hablar de las relaciones entre la administración y la cultura: "... nadie, escribía, que tenga algo de sensibilidad se encontrará libre del malestar por la cultura como algo administrativo. Cuanto más se hace por la cultura, tanto peor para ella, según lo formuló Eduard Steuermann; paradoja que habría de desarrollarse así: se la perjudica si se la planea y administra; pero si se la abandona a sí misma, no sólo queda amenazado todo lo cultural con la pérdida de la posibilidad de ejercer un efecto, sino con la pérdida de la existencia" (34).

1. PLATON: *La República*, 443 e. Ed. Aguilar, p. 737-738.
2. ROLAND MARTIN, J.: "Sophie y Emile: Estudio de un caso de prejuicio sexista en la historia del pensamiento educativo", *Rev. Educación y Sociedad*, núm. 1, Akal editor, p. 130-131.
3. PLATON: *La República*, 370 d. id. p. 691.
4. "A mi entender, la ciudad toma su origen de la impotencia de cada uno de nosotros para basarse a sí mismo y de la necesidad que siente de muchas cosas. . ."
 "¿Cómo se las arreglará la ciudad para proveer de tantas cosas? ¿No habrá en ella un ciudadano que sea labrador, otro arquitecto y otro tejedor? ¿Y no tendremos todavía que añadirles un zapatero o alguno de los que atienden al cuidado del cuerpo? . . ."
 "Ahora bien: ¿No conviene que cada uno de ellos ponga al servicio de la comunidad todo su esfuerzo, y que, por ejemplo, el labrador prepare el alimento para cuatro y dedique un tiempo y un trabajo cuatro veces mayor para esa preparación beneficiosa a la comunidad? . . ." PLATON, *La República*, 369, b/ 370, d. Id. p. 690-691.
5. DUVERGER, M.: *Sociologue de la Politique*, (1973), Presses Universitaires de France, París. Trad. esp. de A. Monreal; J. ACOSTA y E. AJA: (1975) *Sociología de la Política. Elementos de Ciencia política*, Ed. Ariel, Barcelona, p. 274.
6. DUVERGER, M., O.C., p. 249.
7. LASKI, H.J.: (1957) *Los sindicatos en la nueva sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México; DUVERGER, M.: (1981) 8ª *Los partidos políticos*, Fondo de Cultura Económica, México; MICHELS, R.: (1983) *Los partidos políticos. Un estudio sociológico de las tendencias oligárquicas de la democracia moderna*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires; TOURAINE, A.: (1973) *La sociedad post-industrial*, Ed. Ariel, Barcelona; DOLLEANS, E.: (1946) *Histoire du mouvement ouvrier*, Colin, París; LENIN, V.: (1945) *Collected Works*, International Publishers, New York.
8. FERNANDEZ DE CASTRO, I.: (1983) Reflexiones sobre el proceso de expropiación de los enseñantes por el sistema educativo, "Perspectivas actuales en Sociología de la Educación", Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Vid.: (1983) ¿Qué hace la educación en un mercado como éste?. Pre-texto sobre el mercado educativo. *Rev. Educación y Sociedad*, Akal, núm. 2, pp. 37-49.
9. FERNANDEZ DE CASTRO, I.: Reflexiones . . . , id., p. 339-340.
10. MANNHEIM, K.: (1965) *Ensayos de Sociología de la cultura*, Ed. Aguilar, Madrid, p. 339.
11. R. NEIRA, T.: (1982) "La función docente. Aspectos básicos", *Rev. Aula Abierta*, núm. 34, Marzo.
12. *Ley General de Educación*, (1973), Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1 ed., Enero, p. 31.
13. Id. Id., p. 33.
14. *Ley de Reforma Universitaria* (1983), Ministerio de Educación y Ciencia, p. 3.
15. VARELA, J.: (1983) "The Marketing of Education: Neotaylorismo y Educación", p. 173, *Rev. Educación y Sociedad*, núm. 1, Akal, Madrid.
16. SCHULTZ, T.W.: (1983) "La inversión en capital humano", p. 181, *Rev. Educación y Sociedad*, núm. 1, Akal editor, Madrid.
17. Id. Id., p. 182.
18. Id. Id., p. 190.
19. Id. Id. p. 192. Vid. BECKER, G.S.: (1964) *Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* Princeton University Press; HUSEN, T.: (1983) "Education for Equality: Hopes and Frustrations", trad. esp. *Aula Abierta*, dic., núm. 39; BLAUG, M.: (1982) *Introducción a la economía de la educación*, Trad. esp. de L.G. de Diego, Ed. Aguilar, Madrid.
20. BLAUG, M.: (1982) *Introducción a la economía de la educación*, trad. esp. de L. García de Diego, Ed. Aguilar, México, p. 7.
21. BOWLES, S. y GINTIS, H.: (1983) "El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista", pp. 205 y ss., *Rev. Educación y Sociedad*, Akal editor, núm. 1.
22. BOUDON, R.: (1983) *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*, trad. espa. de M.A. de Santander, Ed. Laia, Barcelona, p. 308.

23. BOUDON, R.: (1983) "Educación y movilidad social: un modelo estructural", pp. 184-85, Rev. *Educación y Sociedad*, Akal editor, núm. II.
24. LERENA, C.: (1983) "Miseria de la cultura y cultura de la miseria", p. 33, Rev. *Educación y Sociedad*, Akal editor, núm. 1; CARABAÑA, J.: *Educación, ocupación e ingresos en la España del Siglo XX*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid; THURLOW, LESTER, C.: (1983) "Educación e igualdad económica", Rev. *Educación y Sociedad*, Akal editor, núm. II, pp. 159-171.
25. PASSERON, Jean-Claude: (1983) "La inflación de los títulos escolares en el mercado del trabajo y el mercado de los bienes simbólicos" Rev. *Educación y Sociedad*, Akal editor, núm. 1, p. 22-23; FERNANDEZ ENGUITA, M.: (1983) "La enseñanza Media, encrucijada del sistema escolar", Rev. *Educación y Sociedad*, Akal editor, núm. 1, pp. 55-85.
26. LURCAT, L.: (1983) *El fracaso y el desinterés escolar. Cudles son sus causas y cómo se explican*, trad. esp. de E. Gomá, Ed. Gedisa, México, p. 38.
27. WEBER, Max: (1979) *Economía y sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México, p. 47.
28. BUNGE, M.: (1982) *Teoría económica y realidad económica*, "Actas I Congreso de Teoría y Metodología de las Ciencias", Ed. Pentalfa, Oviedo, pp. 441-471.
29. FROMM, E.: (1978) *¿Tener o ser?*, Trad. esp. de C. Valdés, Fondo de Cultura Económica, Madrid, p. 44.
30. Id. Id. p. 53.
31. HABERMAS, Jürgen: (1981) *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*, trad. esp. de A. Doménech, Ed. Gustavo Gili, Barcelona, p. 192 y ss.
32. HELLER, A.: (1977) *Sociología de la vida cotidiana*, Ed. Península, Barcelona, p. 413.
33. DUMONT, Louis: (1982) *Homo aequalis. Génesis y apogeo de la ideología económica*, trad. esp. de J. Aranzadi, Ed. Taurus, Madrid, p. 45 y ss.
34. ADORNO, T.W. y HORKHEIMER, M.: (1971) *Sociológica*, Ed. Taurus, Madrid, p. 70.

COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA DECIMOSEXTA PONENCIA



LA PARTICIPACION EN LA RESPONSABILIDAD Y GESTION EDUCATIVA

BALDOMERO VELEZ GOMEZ

La sociedad postindustrial, en la que muchos países ya han entrado, está marcada por el signo de los movimientos de reivindicación regional y participación en la responsabilidad y gestión de los asuntos públicos. Esta sociedad distinta requerirá sin duda, unas estructuras políticas y administrativas también distintas, capaces de dar respuesta a estas demandas de descentralización y participación democrática.

En nuestro país, la Constitución de 1978 ha proyectado un modelo de Estado fuertemente regionalizado, que supone el tránsito de un Estado centralizado y centralizador de corte napoleónico al Estado de las Autonomías, cuya construcción es un importante reto. La legislación educativa que ha desarrollado el Art. 27 de nuestra Ley Fundamental, Ley de Reforma Universitaria y Ley Orgánica del Derecho a la Educación, tiene como eje vertebrador de su articulado los principios de participación y autonomía, por esencia íntimamente relacionados.

Está quedando patente ya cómo la forma de Estado determina o, al menos, condiciona los modelos de organización de la administración general, y, muy particularmente, de la educativa. Normalmente en un Estado unitario la organización de la administración educativa está centralizada y hay un único sistema educativo. En el Estado federal el gobierno de los sistemas educativos es fundamentalmente responsabilidad de los estados. Sin embargo, los Estados de tipo regional, caso español, han iniciado la vía de la descentralización, y en ellos hay un sólo sistema educativo nacional, pero que admite subsistemas: unidad en la diversidad; una de las tesis que se ha tratado de desarrollar en esta comunicación.

La educación adquiere así la consideración y el tratamiento de materia o competencia autonómica y participativa por antonomasia. Se debe tener presente, pues, que la autonomía y participación tienen su razón de ser en base a las peculiaridades y a la necesidad de que las responsabilidades y decisiones se tomen por los sectores y estamentos implicados. Es necesario acercar la Administración a los administrados, hasta el nivel de centro educativo, como veremos después.

En primer lugar, a nivel de macroadministración educativa, la responsabilidad y gestión educativa es compartida por el Estado y los Entes Autonómicos. Del análisis pormenorizado de la naturaleza, jerarquía, ámbito y articulación de las competencias en materia educativa, se deduce que la responsabilidad es compartida o concurrente, que existe un área de reserva estatal con competencia exclusiva en las grandes decisiones —ordenación y programación general, homologación de títulos,

y fijación de las enseñanzas mínimas, desarrollo de las normas básicas y alta inspección—. Además, el Estado tiene sólo responsabilidad normativa y las C. Autónomas competencia a nivel normativo y ejecutivo. Su articulación exige clarificar y desarrollar las expresiones anteriormente señaladas y relaciones de jerarquía competencial, coordinación e información, para evitar desequilibrios y distorsiones.

Jurídicamente, es clara y coherente la interrelación existente entre el Art. 149. 1.30 de la Constitución, el Art. 27 de la misma, los artículos que se refieren a la educación en los Estatutos de Autonomía y la Disposición Adicional, punto uno y dos de la LODE.

Hasta ahora, nos hemos centrado en el binomio Estado-C. Autónomas, pero la autonomía y participación en la responsabilidad no termina aquí. Debe evitarse la reproducción de la centralización en el ámbito territorial. Han de participar otros poderes públicos (diputaciones, ayuntamientos). Así, la descentralización ha de seguir su línea descendente hasta la circunscripción escolar o distrito —ente político-administrativo-pedagógico, que aproxima, coordina y dinamiza la acción educativa— y el centro escolar, para el que la LODE contempla importantes niveles de autonomía.

En definitiva, como segunda tesis, todos los poderes públicos, sectores, agentes y estamentos educativos corresponsables y cogestores de la educación. Es la comunidad educativa que se amplía en círculos concéntricos desde el centro escolar —Consejo escolar del centro contemplado en la LODE— hasta la ciudad educativa o sociedad total —Consejo escolar nacional—.

La autonomía y la participación debería ser algo que empapara todo por completo, pues conviene recordar que no existe educación (ni personal ni institucional) sin autonomía, y no puede ser eficaz una educación que no se realice desde la autonomía y que no desarrolle progresivamente la autonomía del educando.

Además, la descentralización, la participación en la responsabilidad y gestión de la educación, ha de permitir un mejor conocimiento de los problemas y una aproximación espacio-temporal a las soluciones, desde la creatividad, la corresponsabilidad y la cogestión.

EL PLURALISMO RETRIBUTIVO DEL FUNCIONARIO DOCENTE: UN ANÁLISIS DE LOS SUELDOS DE “ENTRADA” Y DE “TERMINO” DE LOS CUERPOS DE PROFESORES EN LA ETAPA FRANQUISTA

MARIA DEL CARMEN BENSO CALVO.

De todos los conceptos retributivos por los que el profesorado estatal ha venido cobrando sus emolumentos, el “sueldo” en función de la categoría del funcionario —antes de 1965— o en base al coeficiente de Cuerpo —después de 1965—, sueldo, por una parte, perfectamente regulado y, por otra, especificado con transparencia en los presupuestos, es, sin duda, la expresión más clara y más fiable de la voluntad del legislador en el establecimiento del cuadro retributivo del personal al servicio de la Administración y, en nuestro caso, del personal docente. Ello nos permite seguir la línea evolutiva de los sueldos, establecer comparaciones entre ellos y sacar las conclusiones pertinentes, algo totalmente imposible en lo que a otras retribuciones complementarias se refiere.

Sin restar interés al conjunto de estas percepciones complementarias por el peso que han tenido en el salario real de algunos cuerpos docentes —los de más prestigio y a su vez menos numerosos—, nosotros hemos pretendido realizar un análisis exclusivamente del “sueldo” propiamente dicho porque además de las razones apuntadas ha venido constituyendo el concepto más importante desde el punto de vista jurídico, en la retribución de los funcionarios.

Para tal fin hemos configurado cuatro cuadros correspondientes a otros tantos cortes transversales —1945, 1955, 1965 y 1975— de la serie temporal que estudiamos en los que se presentan ordenados jerárquicamente los cuerpos de profesores en dos escalas, según el sueldo mínimo o de entrada y máximo o de término percibido y agrupando a aquellos cuerpos que tienen asignado un mismo sueldo. Del examen de tales cuadros deducimos que:

- No ha existido un criterio subjetivo —la misma titulación, las mismas exigencias para el ingreso en los cuerpos, etc.— ni objetivo —desempeño de funciones similares— en la determinación de los sueldos y en las expectativas de promoción del profesorado en todo este periodo. A lo sumo se parte de una mayor homogeneidad entre los sueldos mínimos, sueldos que se disparan a medida que se asciende en la pirámide jerárquica de los mismos.

- Hay una gran dispersión de los sueldos del profesorado, consecuencia directa de la política de cuerpos practicada que hace proliferar de forma desmesurada los grupos docentes y aplicarles criterios muy dispares de retribución.

- La serie jerarquizada de sueldos de entrada es más significativa que la de suel-

dos de término, debido a la propia estructura de la pirámide corporativa que engloba en los primeros escalones a la mayor parte de los miembros de cada cuerpo y sólo un reducido número de ellos tiene acceso a los escalones superiores. Sirvanos de ejemplo el constatar que en 1945 el número de maestros nacionales a los que correspondían 6.000 pesetas —sueldo mínimo— era de 28.373 maestros y maestras, mientras que el total de los docentes de enseñanza primaria que cobraban 14.000 pesetas anuales —sueldo máximo— ascendía exactamente a 280, un 0,9 por cien de la plantilla.

- Tras la Reforma Retributiva de 1965, se reducen los escalones retributivos correspondientes al sueldo base, si bien la apertura del abanico de sueldos sigue siendo grande, superando, en lo que respecta al sueldo base de entrada, la habida en años anteriores. Esta apertura se mantiene al aumentar las percepciones por antigüedad, ya que no suponen un incremento lineal para los cuerpos, sino un aumento proporcional al sueldo inicial de cada uno.



PLURALISMO, LIBERTAD DE ENSEÑANZA Y AUTONOMIA UNIVERSITARIA

CARLOS SAURAS HERRERA

La España contemporánea, sobre todo a partir del último tercio del siglo XIX, es escenario de un amplio debate sobre la libertad de enseñanza, debate que se hace más intenso en el período histórico que va de 1900 a 1930. Para los intelectuales y políticos de orientación católica y tradicional, libertad de enseñanza significa sobre todo el reconocimiento del papel primordial de los padres en la educación de sus hijos, la posibilidad de creación y dirección de centros por aquellas instituciones que cumplan los requisitos exigidos por las leyes y el respeto en la educación pública a la ortodoxia doctrinal.

Frente a esta posición, la mayoría de los intelectuales y políticos de orientación liberal, así como los socialistas, afirmarán que la manifestación principal de la libertad de enseñanza es la libertad de cátedra, entendida como acción libre del docente sin limitación alguna.

En el ámbito de la vida universitaria esto se traducirá en que el sector católico y tradicional buscará en primer lugar el reconocimiento de la personalidad de los centros así como la afirmación del derecho de creación de universidades privadas. Por el contrario, un sector importante de los liberales así como los socialistas ponen exclusivamente el acento en la libertad de cátedra, dejando a un lado la lucha por el reconocimiento de la iniciativa social en materia educativa y evolucionando hacia posturas estatistas.

Esta pluralidad de concepciones de la libertad de enseñanza se pone de manifiesto cuando en el año 1912 el ministro maurista César Silió implanta la autonomía en las universidades. Las discusiones parlamentarias mostraron bien claramente que las principales objeciones eran de índole ideológica. En marzo de 1922, cuando era ya inminente la dimisión de Silió, el diputado Augusto Barcia presentó una interpelación en el Congreso dirigida contra la política educativa del ministro. En el debate de esta interpelación se alcanzaría una violencia verbal desconocida hasta el momento en la Cámara. El socialista Besteiro y liberales, como el propio Barcia o Gascón y Marín, atacarían la autonomía universitaria de Silió y todo lo que este político maurista representaba. Resultaron muy reveladoras las palabras que se escucharon en el Parlamento a lo largo de las jornadas que se dedicaron a la interpelación. El debate desembocó en un replanteamiento de las bases históricas e ideológicas sobre las que se sustentaban dos modos muy distintos de entender cuestiones

pedagógicas tan fundamentales como la libertad de cátedra, la autonomía universitaria o el papel del estado y de la Iglesia en la Educación.

Una conclusión es evidente. El tema educativo, más en concreto la libertad de enseñanza, seguía siendo una de las cuestiones claves desde el punto de vista político y cultural, ante el cual se suscitaba un pluralismo de posturas.



ACTITUDES DEL PROFESORADO ANTE LAS IMPLICACIONES POLITICAS DE SU PROPIA FUNCION

ESTER LUISA RODRIGUES DIAS

El estudio analiza la relación que existe entre la actitud del profesor ante las implicaciones políticas de la educación y características tales como sexo, edad, nivel de enseñanza (2^a etapa de E.G.B. o enseñanza secundaria), tiempo de servicio docente, formación pedagógica (profesionalización/no profesionalización), disciplina que imparte, clase socioeconómica predominante entre sus alumnos, turno en que imparte la enseñanza (diurno y/o nocturno). Todos los profesores sujetos de esta investigación ejercen su actividad profesional en el área de Lisboa. Su actitud política se evalúa mediante un cuestionario tipo Lickert. El estudio incluye, también, la comparación entre las respuestas de los profesores y las de futuros docentes, actualmente alumnos de 4^o curso de una licenciatura en enseñanza de ciencias positivas.

Los datos suministrados por las respuestas al cuestionario han sido tratados en computador, según un programa del paquete SPSS. Los resultados nos permiten concluir, mediante las frecuencias de las respuestas a los diferentes ítems y dentro de los cinco niveles establecidos, que los 353 sujetos encuestados manifiestan, en su generalidad, una actitud coherente con los principios de una sociedad democrática y plural. Además, considerando los valores de X^2 obtenidos, se puede concluir que en el tipo de respuestas influyen, en uno o más ítems, todas las variables independientes consideradas, excepto la clase socioeconómica de los alumnos y las disciplinas que los profesores imparten. La variable que más influye es la formación pedagógica, designada en el cuestionario por "profesionalizado/no profesionalizado". Concretando, X^2 es significativo para $p=0.95$ y dentro de los respectivos grados de libertad: referido al grado de enseñanza, en los ítems 2 ($X^2=11.66$) y 4 ($X^2=9.66$); referido a la edad, en los ítems 1 ($X^2=46.91$), 2 ($X^2=36.22$) y 4 ($X^2=48.76$); referido al sexo, en el ítem 5 ($X^2=9.53$); referido al tiempo de servicio docente, en el ítem 1 ($X^2=54.28$); referido al turno, en el ítem 9 ($X^2=20.19$); referido a la formación pedagógica, en los ítems 1 ($X^2=12.44$), 2 ($X^2=13.92$), 3 ($X^2=17.30$), 4 ($X^2=10.27$) y 5 ($X^2=13.99$). Entre los alumnos de la Facultad de Ciencias, no se verifica diferencia por el hecho de que unos ejercen ya la docencia y otros no. Con todo, en este grupo de sujetos, las variables sexo y edad influyen en las respuestas a ítems diferentes de aquellos sobre que ejercen influencia en el caso de los demás sujetos de esta investigación; es decir, referido a la edad, X^2 es significativo en los ítems 3 ($X^2=16.51$) y 6 ($X^2=12.60$); referido al sexo, X^2 es significativo en los ítems 2 ($X^2=9.61$) y 3 ($X^2=11.19$). Por tanto, ser profesor en ejercicio o no ser aún profesor, no tiene influencia cuando se es aún alumno, pero ser alumno o no ser alumno, cuando uno es profesor, sí la tiene ya.



INDICE

Págs.

<i>Comité de honor del VIII Congreso Nacional de Pedagogía</i>	9
<i>Comité directivo del VIII Congreso Nacional de Pedagogía</i>	11
<i>Comité organizador del VIII Congreso Nacional de Pedagogía</i>	11
<i>Comité local del VIII Congreso Nacional de Pedagogía</i>	11

INTRODUCCION

<i>Pluralismo social y opcionalidad educativa</i> por Arturo de la Orden Hoz	13

SECCION 1ª

<i>Educación y pluralismo cultural y lingüístico</i>	15

PONENCIA 1. <i>Cultura y educación</i> por Adalberto Ferrández Arenaz	17

RESUMENES DE LAS COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA PONENCIA Nº 1

<i>Papel de la educación en una sociedad cultural y educativamente diferenciada</i> por José Angel Lopez Herrerias	45
<i>Cultura y educación. Base relacional de una "nueva" disciplina: La Antropología</i> de la educación por Francisco García Castaño.	47
<i>Cuerpo y pedagogía</i> por Benilde Vazquez Gómez.	49
<i>Sociedad, cultura y educación en el Pre-Pirineo de Lérida</i> por Luis Samper Rasero.	50
<i>¿Hacia qué curriculum en una sociedad de cambio?. Elementos para un marco teórico</i> por Rufina Gutierrez Goncet	51
<i>Usos plurales del lenguaje y cultura</i> por Saturnino Alvarez Turienzo	53
<i>La orientación educativa, hoy</i> por Miguel Bertran Quera.	55

PONENCIA 2. <i>Cultura popular y educación popular</i> por Gabriel Janer Manila	57

RESUMENES DE LAS COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA PONENCIA Nº 2

<i>La radio al servicio de la educación popular</i> por Mª Angeles Murga Menoyo	79
<i>El tiempo libre y el ocio en la sociedad plural</i> por Ana Mª Navarro Ferrer.	81
<i>De la educación popular a la animación socio-cultural</i> por Mª Luisa Monera Olmos	83
<i>Un modelo integral de evaluación de la creatividad en el marco escolar</i> por Francisco Menchen Bellon	85

PONENCIA 3. <i>Interculturalismo, bilingüismo y educación</i> por Joaquín Arnau Querol	87

RESUMENES DE LAS COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA PONENCIA Nº 3

<i>Evolución de las actitudes lingüísticas del profesorado de EGB de la Península del</i> <i>Morrazo, entre 1981 y 1984</i> por Francisco A. López Freire.	97
<i>Actitudes del profesorado gallego de Preescolar ante el uso de la lengua materna en el aula</i> por Luis M. Sobrado, José Cajide, Lisardo Doval y J. Ramón Santiago.	99
<i>Comparación entre vocablos castellano y catalán</i> por Bonifacio Jimenez Jimenez	101
<i>Importancia de la expresión oral</i> por Jaime Sarramona Lopez y Mª Carmen Vidal Xifre. ..	103
<i>La estructura fonética en los programas de inmersión de bilingües precoces</i> por Joaquín Sarramona Lopez y Mª Carmen Vidal Xifre	105
<i>Pluralismo lingüístico en la educación básica. Su incidencia e importancia en la Cataluña</i> <i>actual</i> por Nieves F. Espartero.	107
<i>Población juvenil (12-22 años) de Tarragona e identidad lingüística y cultural</i> por Angel-Pío Gonzalez Soto	109
<i>Procesos educativos y cultura en el país vasco</i> por Eugenia Ramirez Goicoechea	111

<i>Pluralidad lingüística en el sistema educativo de Navarra</i>	113
por M ^a Francisca Zabaleta Zabaleta	
<i>El colegio bilingüe "V. Cañada Blanch" de Londres en el contexto de otros programas de educación bilingüe</i>	115
por Andrés Suarez Yañez	
<i>Una experiencia de interculturalismo. El colegio "Miguel de Cervantes" de Sao Paula (Brasil)</i>	116
por José Macías Velázquez, Eladio Sebastian Heredero y Leila R. Ianhone	

PONENCIA 4. Códigos lingüísticos y procesos de enseñanza	119
por José Luis Rodríguez Diéguez	

RESUMENES DE LAS COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA PONENCIA N^o 4

<i>Diagnóstico y educación compensatoria del lenguaje oral</i>	139
por Julián López Yañez, Encarna Sanchez Espinosa y Andrés Esteban Arbues	
<i>Códigos lingüísticos y rendimiento escolar</i>	141
por Santiago Molina García	
<i>El vocabulario usual del niño</i>	143
por Fernando Justicia Justicia	
<i>Un modelo de evaluación psicopedagógica para niños</i>	144
por Miguel Moreno Moreno	
<i>Ecuaciones de predicción de la lecturabilidad en lengua castellana en los niveles de EGB, BUP, FP y Enseñanza Universitaria</i>	146
por M ^a Visitación Cabero Perez y M ^a del Pilar Moro Berihuete	
<i>Un sondeo sobre hábitos lectores del alumno de 8 curso de EGB en Galicia</i>	148
por Carlos Rosales Lopez	
<i>Lenguaje y medio ambiente. (Una experiencia en Preescolar)</i>	150
por Antonio Perz Guede, Luis Hornero Jarque y Faustino Agudo Mayo.	
<i>Consideraciones pragmáticas en torno al acto de enseñanza</i>	152
por José Gabriel Gonzalez Molina.	
<i>Bases para una intervención en el lenguaje del niño deficiente mental</i>	154
por José Ramón Alberte Castiñeiras	
<i>Pluralismo individual y rendimiento académico: Un estudio quasi-experimental en octavo de la Educación General Básica</i>	156
por Elvira Repetto Talavera	
<i>Perspectivas sicodidácticas de la Tecnología y pluralismo cultural</i>	159
por Emilio Lopez-Barajas Zayas.	
<i>Observación de las interacciones profesor-alumno desde una perspectiva transaccionalista</i>	161
por M ^a Asunción Bravo Garrido y Rafael García Ortiz.	
<i>Análisis de la conducta no verbal en el aula</i>	163
por Concepción Peralta Rodríguez.	
<i>Las relaciones sociales en el aula: Elaboración de un modelo descriptivo de las interacciones entre los agentes del proceso de enseñanza/aprendizaje</i>	165
por Antonio Medina Rivilla	

SECCION 2^a

<i>Educación y pluralismo ideológico y axiológico.</i>	167

PONENCIA 5. Educación y pluralismo ideológico en la historia	169
por José M ^a Hernández Díaz.	

RESUMENES DE LAS COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA PONENCIA N^o 5

<i>Andrés Marco Burriel: erudición sin fronteras. 1719-1762</i>	187
por Bernabé Bartolome Martínez	
<i>Educación y pluralismo ideológico: la educación popular a través de la prensa en la provincia de Zaragoza (1856-1863)</i>	188
por Angel Gomez Moreno	
<i>Aportaciones a un estudio de pedagogía familiar de Cervantes, a partir de un fragmento del Quijote</i>	189
por José Gabriel Gonzalez Molina	

<i>John Dewey: pluralismo y convergencia ideológica</i> por M ^a del Coro Molinos Tejada.	191
<i>Ideología y realidad educativa en el Instituto de Canarias (1866-1871)</i> por Jesús Negrín Fajardo.	193
<i>Política y educación. Su vinculación manifiesta en la vida de una Escuela normal</i> por Juana Noguera Arron.	195
<i>La primera Escuela normal de maestras de Vitoria</i> por Rosa Oteiza Aldasoro	197
<i>Aspectos ideológicos en la formación de maestros en el S. XIX</i> por Leoncio Vega Gil	199
<i>Introducción a las bases ideológicas de la educación española moderna: segunda mitad del siglo XVIII</i> por Javier Vergara Ciordia.	201
<i>La educación en el sexenio 1868-1874. Libertades formales y libertades reales</i> por Antonio Viñao Frago	203

PONENCIA 6. Educación y pluralismo ideológico en la sociedad plural por José Ortega Esteban	205

RESUMENES DE LAS COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA PONENCIA N^o 6

<i>Pedagogía y religión en una sociedad de pluralismo ideológico</i> por Rafael Artacho López	225
<i>Por una enseñanza generalizada de la formación ético-social</i> por Augusto Bruyel Perez . . .	227
<i>El relativismo de los tipos de educación en la historia, expresión de la función social de la educación</i> por A. Gonzalez Hernandez y J. Saez Carreras	229
<i>Las Misiones Pedagógicas: un modelo de consenso ideológico y axiológico</i> por J. Alfredo Jimenez Eguizabal y Leoncio Vega Gil	230
<i>Educación, cultura y autonomías en una sociedad plural</i> por Juan Vera Vila	232

PONENCIA 7. Ideología y discurso pedagógico por Joaquín García Carrasco.	235

RESUMENES DE LAS COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA PONENCIA N^o 7

<i>La idea de hombre como condicionante supremo de todo aprendizaje</i> por Marcelino Arranz Rodrigo.	253
<i>Dualismo ideológico y educación crítica</i> por Jaime Flecha García	257
<i>La educación es erótica</i> por Octavi Fullat Genis.	259
<i>Pluralismo axiológico y objetivos de la educación</i> por Filomena García Requena y M ^a Antonia Casanova Rodriguez	260
<i>El sentido educativo de las ideologías</i> por José Vicente Merino Fernandez	262
<i>La participación en educación: discurso pedagógico e ideológico</i> por Agustín Requejo Osorio.	264

PONENCIA 8. Ideología y práctica pedagógica por Pilar Palop Jonquéres.	267

RESUMENES DE LAS COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA PONENCIA N^o 8

<i>Planteamientos, debates y acciones encaminadas a regular la práctica educativa en la zona sur de la ciudad de Orense (1932-1934)</i> por José Manuel Cid Fernandez.	295
<i>Ideología política y estimación valorativa de diversos conceptos educativos en los futuros profesores de EGB</i> por Juan Bautista Codina Bas y Antonio Marugan Sanchidrian.	297
<i>El método en la educación contemporánea o la pretensión de neutralidad ideológica</i> por Angel García del Dujo	299
<i>La construcción de la "organización escolar" en un discurso pedagógico autogestionario</i> por Jorge Larrosa Bondía y José Luis Rodríguez Illera	301

<i>¿Es posible obviar lo ideológico de la práctica a través del ideario y de la libertad de cátedra?</i> por José Ángel López Herrerías	303
<i>Conveniencia del ideario/proyecto educativo para la mejor formación de los alumnos</i> por Santiago Martín Jiménez	305
<i>El pluralismo ideológico en la escuela. Consideraciones y propuestas para una educación básica democrática</i> por M ^a Eulalia Palau i del Pulgar y Martí Teixido i planas	307
<i>La orientación ante el pluralismo ideológico</i> por M ^a Victoria Gordillo Álvarez-Valdes	309

SECCION 3^a

<i>Educación y pluralismo socioeconómico.</i>	311

PONENCIA 9. <i>Estructura socioeconómica y educación</i> por Antonio Vara Coomonte	313

RESUMENES DE LAS COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA PONENCIA N^o 9

<i>Algunos aspectos de la realidad socioeconómica asturiana</i> por Elvira Martínez Chacon	339
<i>Libertad de enseñanza y financiación educativa</i> por José María Valladolid Bañuelos	341
<i>Incidencia del contexto familiar en las metas y los logros educativos</i> por Encarnación Garces Garces	343
<i>La crisis económica y el sistema educativo</i> por M ^a Carme Alemany	345
<i>Intervención socioeducativa y participación</i> por José Antonio Caride Gómez.	347

PONENCIA 10. <i>Educación, estructura ocupacional y empleo</i> por Juan Monreal Martínez	349

RESUMENES DE LAS COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA PONENCIA N^o 10

<i>Educación y formación de recursos humanos</i> por Víctor Montero Espinosa.	375
<i>La formación ocupacional y sus medios didácticos dentro de un diseño de formación modular</i> por Joseja Moleon Caro	379
<i>La evaluación interna y externa de la formación profesional ocupacional</i> por Alejandro Alvarado Yniesta.	381
<i>Talleres públicos de capacitación-producción</i> por M ^a Teresa Martín Gonzalez	383
<i>Pluralismo axiológico y ocupaciones</i> por Elvira Repetto Talavera.	385
<i>Más allá de las ideologías la educación ambiental una posibilidad innovadora</i> por María Novo Villaverde.	387
<i>Modelo de un proyecto de orientación educativa para la participación</i> por Jesus Antonio Saez Crespo	389
<i>Implicaciones educativas del liderazgo</i> por Juan Rubio Moreno.	391
<i>La agresividad infantil y antiautoritarismo familiar</i> por Miguel Santos Guerra.	393

PONENCIA 11. <i>Igualdad de oportunidades y función selectiva del sistema escolar</i> por Jaime Sarramona López.	395

RESUMENES DE LAS COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA PONENCIA N^o 11

<i>El principio de integración escolar como alternativa para una real igualdad de oportunidades</i> por Pilar Abos Olivares	417
<i>Clase social, lenguaje y rendimiento académico</i> por Alicia Gil López y otros	419
<i>El acceso a la Universidad para los mayores de 25 años</i> por Oscar Saenz Barrio.	421
<i>Los centros de recurso en educación compensatoria</i> por Julio Anaya Marín.	424
<i>La educación compensatoria: un programa confuso</i> por Rafaela García López	426
<i>La educación compensatoria y los adolescentes..Programa 14/15</i> por Mercedes García Vellve y otros.	428

<i>La educación compensatoria en el ámbito de la E.B.E.</i> por Mercedes García Vellve y otros.	430
<i>El programa de educación compensatoria y las actitudes del profesorado de</i> <i>Preescolar y Ciclo Inicial</i> por Francisco Menchen Bellon.	432
<i>Los movimientos compensatorios ante la angustia educativa</i> por José Antonio Moiron García	433
<i>Diseño y funcionamiento del programa provincial de educación compensatoria</i> <i>de Madrid</i> por Antonio Muñoz Sedano.	435
<i>Modelo de acción preventiva del fracaso escolar</i> por Eulalia Bruna Artigas y otros	437
<i>Perspectivas de futuro para la educación de emigrantes</i> por Eduardo Soler Fierrez	439
<i>Igualdad/desigualdad en educación</i> por Rafael Gil Colomer	441
<i>Promoción personal y social del profesorado de EGB a través de la UNED</i> por José Luis García LLamas	443
<i>El perfil del alumno de Ciencias de la Educación de la UNED</i> por M ^a Teresa Bardisa Ruiz	445
<i>Relación educación-Inteligencia como alternativa a la relación de</i> <i>clase social-inteligencia</i> por M ^a Dolores Peris Pascual.	447
<i>Educación y pluralismo en la prensa de 1976-77</i> por Margarita Nieto Bedoya.	449
<i>La narración popular como instrumento educativo: aportaciones</i> por Carmen Borbones Bresco	451
 PONENCIA 12. <i>Marginación socioeconómica y educación</i> por Juan Escamez Sánchez	453

RESUMENES DE LAS COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA PONENCIA N^o 12

<i>Escuelas y barrios: Estudio socioeconómico y cultural</i> por M ^a Dolores García Fernández	473
<i>Delincuencia y educación: Índices</i> por M ^a Dolores Peris Pascual y Vicente Garrido Genoves.	475
<i>Actividades educativas de una sociedad marginada</i> por M ^a Lutgarda Mata Maroto	476
<i>Infancia marginada</i> por Alfonso Iniesta Corredor.	478
<i>Influencia de las situaciones socioeconómicas y afectivas del niño deficiente</i> por Emilia Domínguez Rodríguez y Soledad Palomino Marquez	480
<i>Discriminación de los deficientes mentales en Orientación Profesional</i> por Pilar Ibañez López	482
<i>Marginación socioeconómica y educación: un estudio de la población infanto-juvenil</i> <i>asistida por la Diputación de Sevilla</i> por Antonio Borondo Espejo y otros.	484
<i>Educación informal e ideología</i> por José Antonio Cieza García.	486
<i>La educación como mediadora en la relación entre inteligencia y co-cultura en escolares</i> <i>gitanos: Réplica a Jensen</i> por M ^a Dolores Peris Pascual	488

SECCION 4^a

<i>Educación y pluralismo político-administrativo.</i>	491
 PONENCIA 13. <i>Democracia, estructura del Estado y educación</i> por Simón Millán Arroyo	493

RESUMENES DE LAS COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA PONENCIA N^o 13

<i>El galleguismo y la cuestión lingüística. Aproximación histórica a la</i> <i>problemática del gallego y a su inserción en el sistema escolar</i> por Antón Costa Rico y otros.	515
<i>Bilingüismo y educación en Valencia: antecedentes históricos</i> por Francisco Canes Garrido	517

<i>Conflicto lingüístico, educación bilingüe y bilingüismo</i> por José Tejada Fernandez	519
<i>Proyecto didáctico para el estudio del Estado autonómico en 3º de BUP</i> por M ^a del Carmen Sanchez Carrera	521
<i>La cultura como un factor de los configurantes de la estructura de los sistemas educativos</i> por Salvador Peiro y Gregori	525

PONENCIA 14. <i>Política educativa y autonomía</i> por Francisco Sosa Wagner	527

RESUMENES DE LAS COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA PONENCIA N^o 14

<i>Participación en la Administración educativa</i> por M ^a Luisa Fabra	537
<i>Criterios para el perfeccionamiento del profesorado de enseñanzas medias en la comunidad autónoma de Castilla-León</i> por David Gutierrez López.	539
<i>Educación política y autonomías en la Filosofía de Ortega</i> por Petra Perez y Alonso-Ceta.	549
<i>Legislación y normalización lingüística en la escuela gallega</i> por Xoxé Rubal Rodriguez. . .	543

PONENCIA 15. <i>Pluralismo y modelos de organización de la administración educativa</i> por Julio Seage Mariño.	545

RESUMENES DE LAS COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA PONENCIA N^o 15

<i>Formas que adoptan los centros educativos respecto a la libertad de enseñanza en una sociedad pluralista</i> por Concepción Ciscar Mifsua y M ^a Esther Uria Rodriguez	559
<i>Educación y pluralismo ideológico: la participación en la planificación educativa</i> por Juan Alfredo Jimenez Eguizabal	569
<i>Brasil: una experiencia curricular pluralista</i> por M ^a Cruz Martin-Vares y Angel Alonso Oliveros	563
<i>Modelo de organización, estructura y funciones de la Inspección de E.B.</i> por José Moratinos Iglesias.	564
<i>Reflexiones en torno a la figura del Director como líder de la comunidad escolar democrática</i> por Lucia Otilia Pertierra Rodríguez.	566

PONENCIA 16. <i>Función Pública, participación y sindicalismo en la administración educativa</i> por Teófilo Rodríguez Neira.	569

RESUMENES DE LAS COMUNICACIONES ADSCRITAS A LA PONENCIA N^o 16

<i>La participación en la responsabilidad y gestión educativa</i> por Baldomero Velez Gomez	587
<i>El pluralismo retributivo del funcionario docente: un análisis de los sueldos de "entrada" y de "término" de los cuerpos de profesores de la etapa franquista</i> por Carmen Benso Calvo.	589
<i>Pluralismo, libertad de enseñanza y autonomía universitaria. La interpelación Barcia (marzo 1922)</i> por Carlos Sauras Herrera.	591
<i>Actitudes del profesorado ante las implicaciones políticas de su propia función</i> por Ester Luisa Rodrigues Dias	593



UNIVERSIDAD DE SANTIAGO
SERVICIO DE PUBLICACIONES
VIII CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA
S.E.P.