

VIII CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA

EDUCACION  
Y  
SOCIEDAD PLURAL  
II



UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA  
SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA

1984

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, following the curve of the diamond.

## EDUCACION Y SOCIEDAD PLURAL II

**CURSOS Y CONGRESOS  
DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO  
nº 42**



VIII CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA

EDUCACION  
Y  
SOCIEDAD PLURAL  
II

A large, light blue watermark of the USC logo is positioned diagonally across the center of the page. The logo consists of the letters 'USC' in a large, stylized font, with the text 'UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA' written in a smaller font below it.

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA  
SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA

1984



© Universidad de Santiago de Compostela y S.E.P.

**IMPRESION:** IMPRENTA UNIVERSITARIA  
Campus Universitario  
Pabellón de Servicios

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

**Depósito Legal:** C-243/1986  
**ISBN:** 84-7191-393-3



Este volumen ha sido editado con la colaboración del *Secretariado de Publicaciones* de la Universidad de Santiago.



**COMITES DEL VIII CONGRESO NACIONAL DE  
PEDAGOGIA**







**COMITE DE HONOR**  
**Presidencia: Su Majestad la Reina D<sup>a</sup> 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 Mgfco. Sr. Rector de la Universidad de Santiago de Compostela  
Ilmo. Sr. Alcalde de Santiago de Compostela  
Excma. 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  
Excma. 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, *Presidente de la S.E.P.*  
*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<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> Concepción Vidorreta García

### COMITE ORGANIZADOR:

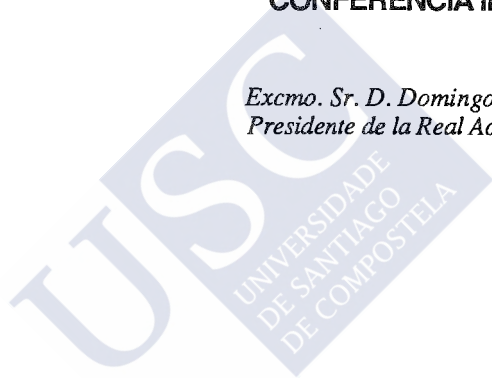
*Presidente:* D. Gonzalo Gómez Dacal, *Vicepresidente de la S.E.P.*  
*Secretario:* D. Antonio Bernat Montesinos  
*Vicesecretario:* D. Anastasio Martínez Navarro  
*Vocales:* D. José Manuel Touriñán  
D<sup>a</sup> María Alcoba Leza  
D. Juan Navarro Higuera  
D. José Rodríguez Couso  
D. Angel Lázaro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

### COMITE ORGANIZADOR LOCAL:

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

## CONFERENCIA INAUGURAL

*Excmo. Sr. D. Domingo García-Sabell  
Presidente de la Real Academia Gallega*





## PLURALISMO LINGÜÍSTICO\*

Domingo GARCIA-SABELL

Excmo. y Magfco. Sr. Rector de la Universidad de Galicia, Sr. Presidente del VIII Congreso Nacional de Pedagogía, Sres. Directivos, Sras. y Sres.

¿Qué es el bilingüismo? La contestación parece cómoda de formular: el bilingüismo consistiría esencialmente en que un individuo o una comunidad hablen simultáneamente dos lenguas. Esta parece una definición clara y terminante, pero es algo así como la cara externa del problema. Efectivamente, el bilingüismo consiste en que un determinado sujeto o una determinada colectividad hablen dos lenguas, posean dos idiomas, pero esto es solo, por decirlo de alguna manera, la cara externa del problema. Por debajo, detrás de esa cara externa, hay otras muchas cosas. Hay unas raíces que son históricas, que son sociológicas, incluso económicas, evidentemente lingüísticas, culturales, etc. Pues bien, abarcándolas a todas, abarcando a toda esa cara múltiple de lo económico, lo psicológico, lo lingüístico, lo histórico, lo sociológico, etc., hay una perspectiva comunitaria, hay una perspectiva que abarca todo esto. Es la perspectiva antropológica. Vamos a ver, pues, desde un enfoque exclusivamente antropológico en qué consiste, cuáles son las entrañas internas del problema del bilingüismo.

Cada colectividad tiene su propia lengua, ésto es evidente. Es tan evidente que incluso podemos decir que si no hay una lengua propia no hay colectividad. Esto es un dato absolutamente básico y esencial. Toda comunidad para ser tal comunidad necesita algo en lo cual ella pueda expresarse de una manera comunitaria. Necesita una lengua y esa lengua es, por consiguiente, el constituyente esencial, el constituyente radical de la comunidad, de la comunidad que sea. Es más, la lengua es la máxima creación de esa comunidad. Y entonces, —dando un paso hacia adelante— vamos a preguntarnos qué es una lengua como creación, ¿en qué consiste la lengua como creación?. La lengua como creación consiste en dos cosas polarmente opuestas y simultáneas: La lengua, en primer lugar, la crea el pueblo y la crea el pueblo creando determinadas palabras, dando lugar a determinadas palabras y luego, como dice Jacobson, aceptando la comunidad esas palabras. Pero, no es

solo eso. No es solamente el que una comunidad, el pueblo en una palabra, vaya creando, vaya suscitando conforme necesita, ciertos vocablos y luego la comunidad acepte esos vocablos. No hay solamente esta aceptación, que admitía ya Jacobson, sino que hay también un proceso de olvido que es muy interesante. Recuerden Vds. cómo de pronto en la lengua castellana, por ejemplo, y en cualquier otra lengua, surge un nuevo vocablo y ese vocablo parece que va a tener vigencia, parece que va a quedar en el tesoro lingüístico de la comunidad y un día, de pronto, desaparece, es decir, ese vocablo se olvida. Por ejemplo, hubo una época, después de nuestra guerra, en que por una deformación que no es del caso ahora recordar, a los coches de lujo, aquellos enormes coches que se traían de Norteamérica, el pueblo les llamaba un "haiga". Ya sabemos todos que ésto se refería a que generalmente eran nuevos ricos los que adquirirían estos coches y al no saber pronunciar bien la palabra "haya" decían "haiga". Este vocablo "haiga" llegó un momento en que en España entera lo decía todo el mundo, aparecía en los medios de comunicación y todo el mundo sobreentendía, cuando se decía que fulano tiene un "haiga", que fulano tenía un coche de lujo. Pues bien, cuando esta palabra —que, por cierto, indignaba mucho a don José Ortega y Gasset porque decía que era la expresión del rencor y de la envidia colectivos— parecía que tenía vigencia, de pronto empieza a dejar de usarse sin que nadie lo ordene y la palabra concluye por desvanecerse. Hoy, para hablar de un coche de lujo apenas ya queda nadie que diga que aquel coche es un "haiga".

Vean Vds. pues, cómo además de la creación, hay el olvido. Hay, por consiguiente, una cosa muy curiosa en la formación de las lenguas que es el juego de las preferencias. De pronto, el pueblo prefiere unos vocablos y en cambio excluye otros. Aquí en Galicia tenemos un hecho muy notable que es el del seseo. Saben Vds. que el seseo consiste en pronunciar la letra "c" como "s" y esto se da, por ejemplo en Galicia, mucho en la costa, especialmente en las Rías Bajas. Entonces, cuando uno le pregunta a un filólogo, a un lingüista, por qué se produce el seseo en unas partes de Galicia y en otras no, contesta, pues porque en unas partes prefieren pronunciar la "c" como tal "c" y en otras partes prefieren pronunciar la "c" como "s". Y entonces yo añado, ¿y por qué en unas partes prefieren una cosa y en otras partes prefieren otra cosa?, es decir, ¿qué hay detrás de ésto? ¿un último mecanismo humano o un último mecanismo antropológico que los lingüistas no tienen en cuenta?

Evidentemente es un fenómeno enormemente difícil de analizar, muy arduo, pero que ahí está y que necesita la explicación condigna que no se da, por ahora al menos. Entonces el fenómeno de creación de una lengua se sitúa ya más allá del hecho de lo positivo. Quiere ésto decir que el hecho lingüístico hay que empalmarlo con otra cosa y que esa otra cosa es la cultura. Quiere decirse que el hecho lingüístico es un hecho cultural. Pues bien, en la creación de ese hecho cultural que es la lengua existen dos niveles: uno el popular, del que acabo de hacerles mención a Vds., es decir, las palabras que a un ser innominado de la comunidad de pronto se le van ocurriendo y que, vuelvo a repetir, la comunidad acepta o la comunidad rechaza; pero hay un segundo nivel que es el de los escritores, los escritores que van buscando o creando palabras, maneras de expresión

que ya ellos necesitan, que son conscientes de esa creación y que de esa manera van enriqueciendo el idioma. Esto es, por decirlo así, el desarrollo en el tiempo del nacimiento de una lengua. Nace y se va enriqueciendo por sucesivas aportaciones, ya sean colectivas, ya sean individuales de los escritores y es el proceso diacrónico de la formación de la lengua. Pero tenemos que hacernos otra pregunta: esa lengua que nace así y así se va desarrollando ¿para qué sirve?, ¿cuál es la finalidad de esa lengua?. La finalidad de esa lengua es en primer lugar, el comunicar. Esto es evidente. ¿Y qué es lo que comunica esa lengua?. Lo que comunica son las cosas que ocurren, las cosas que ocurren fuera del ámbito de la intimidad, o las cosas que le ocurren a uno en la intimidad; entonces está dando información, es decir, que la lengua sirve, primaria y esencialmente, para comunicar, de entrada, información. Pero la lengua ¿es sólo eso?. No. La lengua es más que eso por otra razón muy sencilla. Porque en cada palabra y en cada frase además de la comunicación, por debajo, hay algo que ya no es comunicación o que es más que comunicación, que son las emociones, son los recuerdos, son la experiencia, son lo que hereda uno de sus antepasados y que está en aquella comunicación.

Hay esa comunicación y por debajo hay otro factor que es un factor ya mucho más difícil de analizar, que es un factor emocional que está en esas palabras pero que está por debajo. Es decir, si yo les digo a Vds. en castellano, que es una de mis lenguas, que llueve en Compostela, estoy comunicándoles a Vds. un hecho determinado: que llueve —no en este momento por fortuna para Vds.— que llueve en Compostela. Es la noticia, es la pura comunicación. Pero, si yo les digo a Vds. que "chove" en Compostela ya estoy añadiendo toda mi vida sentimental de joven, mi formación de niño, etc. La comunicación es lo mismo en una lengua que en otra, pero la expresión de algo que hay debajo es absolutamente distinta. Por eso el existir es, en cierto sentido, el hablar un determinado lenguaje. Uno y no otro. Y ¿cuál es ese lenguaje?: la lengua materna, es decir, la que hemos oído en nuestros antepasados, la que de niños formó nuestra propia identidad, etc. A la comunicación, al decir algo y comunicar algo, a esa comunicación, añadimos el testimonio. Añadimos algo que es más que comunicación y así hacemos ostensible, por decirlo así, la genética del espíritu. Mi espíritu tiene una herencia, mi espíritu se está formando, tiene una genética y esa genética es la que va involucrada en el propio idioma. Con ésto vean Vds. cómo la lengua queda, por decirlo así, introyectada. La lengua queda metida dentro de mí, formando sustancia de mí mismo.

Hasta aquí hemos hablado de la lengua, pero ahora tenemos que hablar de la cultura. ¿Qué es esto de la cultura y cómo se relaciona con la lengua? Saben Vds., con seguridad mejor que yo mismo, que hay innumerables definiciones de lo que es la cultura. Para todos los gustos y para todas las escuelas. A mí me parece que excesivas definiciones de en qué consiste la cultura. Pero lo que no veo yo con claridad es que haya un enmarque concreto, riguroso, bien perfilado de lo que es una cultura, porque, Sras. y Sres., la cultura no es lo libresco, no es saberse cosas, eso puede ser uno de los factores de la cultura pero no es el factor esencial. ¿Cuál es el factor esencial de la cultura?. Es el programa de vida de cada colectividad. ¿Y qué quiere decir esto del "programa de vida"?. Quiere decir que cada colectividad actúa en la vida de acuerdo con un sistema de preferencias y de rechazos. Programa su vida de



acuerdo con unas cosas que va a aceptar y con otras cosas que va a rechazar. Y este programa de vida es distinto en una comunidad que en otra y ese programa de vida, de alguna forma, se elige, lo elige la colectividad. Como formulaba ya Zubiri, se forman estos programas de vida por invención optativa. Se inventan de cierta manera, eligiéndolos. En cuanto este programa de vida lo recibimos de nuestros antepasados, eso forma la tradición. En cuanto ese programa de vida que recibimos de nuestros antepasados, a su vez, lo vamos modificando y adaptando a las nuevas situaciones, hacemos la innovación. En el juego de tradición y de innovación es donde se manifiesta la cultura, la cultura como programa de vida, es decir, como programa, vuelvo a insistir, de preferencias y de rechazos; a tal punto, que llega un momento en que el individuo ya no sabe que cuando actúa en la vida está actuando obedeciendo a ese programa. Cuando yo admito determinadas cosas y dejo de lado otras cosas no soy consciente de que estoy obedeciendo a un programa de vida que he heredado y que de alguna manera, mínima o fuerte, he modificado. Entonces ocurre que la cultura se ha convertido ya en un modo de ser, se ha, también, introyectado. Primero se introyectó la lengua, se hizo sustancia propia; luego se introyecta la cultura, se hace sustancia propia el programa de vida.

Entonces ¿cuál es la relación entre una cosa y otra? Pues es, sencillamente, que no hay posibilidad de cultura, de una cultura determinada, quiero decir de un programa de vida, si no hay una lengua que exprese esa cultura y, a su vez, esa lengua no puede vivir, no puede aumentar, no puede complicarse, si no hay unos usos y unas costumbres que servir, es decir, si no hay ese programa al que hay que atenerse. Por consiguiente, hay aquí como una perfusión continua de la lengua hacia la cultura y de la cultura hacia la lengua. Puede decirse, sin ninguna exageración, con toda objetividad, que la una es la creación de la otra: la lengua crea la cultura y la cultura hace posible, o crea la lengua.

Pues bien, con estos antecedentes podrán Vds. decir: en principio, y quizá con matizaciones, según la manera de pensar de cada uno, todo eso está muy bien, todo eso parece riguroso y cierto, eso es así cuando la comunidad tiene un idioma, pero ¿qué ocurre cuando la comunidad, como en el caso de Galicia, es una comunidad bilingüe? ¿qué ocurre entonces con este problema de la relación entre la lengua y la cultura? Tenemos aquí que aguzar enormemente la mirada. Tenemos que ser muy rigurosos porque es aquí donde, a mi modo de ver, se plantean los problemas y donde la confusión es más grande. Ha dicho alguna vez el profesor Siguán que no hay dos situaciones bilingües iguales. Y esto es exacto. No es lo mismo el bilingüismo gallego como pueda serlo el bilingüismo catalán, pongo por ejemplo. Son dos bilingüismos, pero con dos situaciones absolutamente distintas. Para enfocarlo de una manera muy metódica tendríamos que hablar de los factores del habla, es decir, del emisor, receptor, mensaje, código, o de las funciones del habla, de la función expresiva, de la poética, de la contactual, de la metalingüística, de la referencial, de la contextual, etc. Pero, no teman Vds., no voy a meterme ahora por esos caminos un tanto complicados. Una investigadora catalana, M<sup>a</sup> Jesús Buxó, ha dicho, a mi modo de ver con todo acierto, que la organización social del comportamiento verbal es una organización de tipo colectivo, es decir, que el lenguaje se convierte en un sistema comunicativo de interiorización y de

exteriorización de la cultura y entonces así queda superada la dicotomía entre lengua y habla que nos enseñó Saussure hace ya bastantes años. La consecuencia de todo esto es, pues, que el lenguaje no es un sistema, que el lenguaje es una introyección, que el lenguaje es una forma de servir a una cierta manera de ser, una forma de existir. Eso y nada más que eso. Y nada menos que eso. Entonces, vayamos ahora ya para no aburrirles a Vds. demasiado y no meternos por este camino un tanto abstruso de las conceptualizaciones, al caso concreto de Galicia.

En Galicia puede afirmarse, sin ningún error, que por lo menos un 80% son, o somos, gallego-hablantes. Quiere esto decir que nuestra primera lengua es el gallego y que el castellano es lo que podríamos llamar lengua incorporada. Ahora bien, si tenemos en cuenta aquello que decíamos del programa de vida, o de la manera de ser, o de existir como cultura, nos preguntaríamos cómo es el hombre gallego. El hombre gallego, a mi modo de ver y dicho así de una manera enormemente esquemática, es un ser mucho más emocional que racional; no quiere esto decir, cuidado, que seamos irracionales; quiere decir que en la balanza pesa más siempre lo emocional que lo racional. Tenemos un hondo sentido de la comunidad, aunque a veces caigamos en el particularismo, en ese tremendo defecto que es el particularismo gallego. Tenemos, además, una exquisita sensibilidad psicológica para hacernos cargo de cómo va reaccionando el prójimo, cómo reaccionamos nosotros, cómo es el que está enfrente, etc. Tenemos una amplia capacidad de ayuda y de colaboración. Tenemos, además, y esto sí que me parece importante, un sentido hondo de comunión con la tierra. Todo gallego, de alguna manera, se siente ligado totalmente a la tierra y de alguna forma quiere al final ser incorporado de nuevo a la tierra. Yo, como médico, tengo la experiencia curiosísima de los enfermos graves, los enfermos desahuciados que, en las últimas épocas, cuando ya empezaba por aquí a practicarse la incineración, me decían "eu morro, pero que no me queimen", es decir, el gallego no quiere, como decía Paul Valéry que también se negaba a la incineración (Paul Valéry decía "yo no quiero desaparecer como un cigarro"), pues el gallego no quiere desaparecer en humo, quiere convertirse en tierra, quiere ser tierra. Esta comunión con la tierra, que nos llevaría a consideraciones más complicadas, es muy típica de nosotros los gallegos como lo es la vivencia dionisiaca de la naturaleza. Hay por debajo del cristianismo, del radical cristianismo de los gallegos, un fondo pagano también sumamente notable; somos enormemente líricos, quizá consecuencia del predominio de lo emocional, y somos, como no, humoristas; tenemos un gran sentido del humor. Pues bien, todo esto, todo este esquema de nuestra manera de ser, tiene su formulación perfecta en el idioma gallego; es el idioma que se adapta, que viste mejor, que protege mejor y que expresa mejor esa manera de ser nuestra. De ahí que haya palabras con una imposibilidad casi absoluta de traducir, entre otras, por ejemplo, la palabra "saudade". La palabra "saudade" que, en fin, todos hemos trabajado en ella, en sus posibles significaciones, incluso metafísicas, pero que es una palabra que si Vds. me piden una definición no sería capaz de darla, aunque sí, como todo gallego, puede sentir la "saudade". Entonces, ¿qué es el castellano? El castellano, con toda su gloria, con toda su literatura, es un idioma del que yo me precio de pertenecer también a él, como todo gallego, es lo que viene después. ¿Qué quiere decir esto de

"lo que viene después"? Es el idioma que, en general, en los gallego hablantes, se incorpora después de que el individuo gallego ya ha hecho su propio sí mismo, su identidad; cuando ya esa identidad está cuajada, alrededor de la primera mocedad o de la adolescencia, en ese momento es cuando el gallego, en general incorpora la lengua castellana. Entonces quiere esto decir que el bilingüismo del hombre gallego no es un bilingüismo originario, sino un bilingüismo sucesivo, y por eso muchas veces cuando la enseñanza en el niño gallego hablante se da en castellano, idioma que él no entiende, pero para que lo aprenda se le crea previamente un complejo de inferioridad, entonces ocurre que el niño se convierte en lo que Wil Hansedgard llama un semilingüe y si no habla "saber" poco le falta. De ahí otra cosa muy curiosa y es que los gallegos, los escritores gallegos, son, en general, grandes estilistas del idioma castellano. Recuerden Vds. a Valle Inclán, recuerden Vds. a Cunqueiro, por no citar más que ya a los desaparecidos, grandes estilistas de la lengua castellana. ¿Por qué? Porque es la lengua que ven desde otra parte, que la ven con margen y que la van recamando como una joya, como algo que es externo a sí mismo y que lo pueden observar y trabajar más que los que lo tienen de una manera interiorizada.

Entonces, tenemos, pues, dos clases de bilingüismos. Así, Hogenradd habla de bilingües naturales, es decir, aquellos cuyos dos idiomas se producen al mismo tiempo y bilingües artificiales, estos otros. Yo hago una distinción que me parece no tan filológica, pero sí más antropológica. Yo distingo entre bilingües biculturales y bilingües instrumentales. ¿Qué quiere decir esto? Si yo tengo dos idiomas, el gallego y el castellano, y estoy inmerso en la cultura gallega y estoy inmerso en la cultura castellana. Entonces, yo, ¿qué soy?. Yo soy bilingüe bicultural, tengo dos lenguas y tengo dos culturas a las que puedo servir mediante esas dos lenguas. Pero si yo soy bilingüe, por ejemplo, y hablo el castellano y hablo el inglés, a mí el castellano me sirve porque estoy inmerso en esa cultura, es mi propia cultura. ¿Para qué me sirve el inglés?, me sirve el inglés para un congreso internacional, para publicar un trabajo en un revista científica; entonces esa segunda lengua es un instrumento, pero yo no estoy inmerso en la cultura inglesa por el hecho de que hable el inglés. De modo que hay bilingües culturales y bilingües artificiales.

El hombre gallego es un bilingüe bicultural; quiere decirse que con el gallego está inmerso en la cultura gallega y con el castellano está inmerso en la cultura castellana.

Por eso el trauma del aprendizaje del castellano en el niño gallego hablante hay que evitarlo de un manera profunda porque si no, el niño, además de creársele ese complejo de inferioridad, lo que va a ocurrir con él es que va a defenderse y va a defenderse frente a esa posible burla, a ese ataque externo, mediante su propio idioma. Lo que Honor Tracy dijo que se da en los irlandeses, el "double speech-double think" es decir, la doble habla y el doble pensamiento pero los irlandeses no disponen para realizar el "double speech", para ocultar su pensamiento, más que del idioma inglés, en general. En cambio, nosotros los gallegos, podemos disponer del idioma castellano para expresarnos, para comunicar, como les decía antes, y, en

cambio, del idioma gallego muchas veces para ocultarnos. De ahí la dificultad que en muchas ocasiones resulta el que a nosotros mismos nos entiendan porque, por un proceso histórico muy largo que no voy ahora a detallar, el hombre gallego ha estado constantemente a la defensiva; no olviden Vds. que desde los Reyes Católicos la lengua gallega ha sido una lengua que ha sufrido una enorme represión y que realmente ha sido casi un milagro sociológico y antropológico que después de siglos de olvido y de represión se conservase viva en las clases populares. Aquella frase del historiador Jerónimo de Zurita cuando habla de todo esto y dice: "la doma y castración de Galicia". Pues bien, la doma y castración de Galicia nació en gran parte de la represión de su propio idioma. De ahí que el gallego, psicológicamente, posea, como he explicado en otras ocasiones, y en alguno de mis escritos, tres "yoes" distintos. Tiene un yo de la aceptación; quiere decir ésto que cuando un gallego se enfrenta con alguien, con el prójimo más o menos conocido y el prójimo le dice lo que sea, el gallego como primera medida acepta todo, acepta todo lo que le digan; no es que en el fondo lo acepte, es que se abre para que el otro muestre claramente cuáles son sus intenciones. Después de este yo de la aceptación, cuando ya el gallego está seguro de lo que el otro quiere, entonces empieza ya a afirmarse a si mismo, entonces ya empieza él a pisar en terreno firme, y de la defensa pasa al ataque: es el yo de la afirmación. Y finalmente, cuando hay acuerdo entre los dos, entonces se produce la ayuda, se produce la colaboración, es el yo de la ayuda. El lío y la complicación de todo esto es que estos tres yoes del hombre gallego no van produciéndose así, uno y luego otro y el otro, sino que hombre gallego está jugando con ellos constantemente y de ahí que sea muy difícil saber cuando está a la defensiva, cuando acepta, cuando afirma, cuando deja de afirmar y también al que a veces tengamos fama de que somos muy difíciles de entender. Yo, a todo esto, podría citarles a Vds. algo que a mí mismo me ocurrió y que demuestra hasta dónde uno lleva meudo dentro de sí al paisano gallego, hasta dónde uno hereda ese programa de vida, esas formas de ser que luego un día brotan sin que uno lo piense y colocándolo a veces en un aprieto. A mí me ocurrió hace algún tiempo que en Madrid un periodista me hizo una entrevista. Me iba formulando preguntas y yo las iba contestando y cuando me dice bueno, ¿cómo son Vds. los gallegos?, bien, le expliqué un poco como creía yo que eran los gallegos; de pronto, me interrumpe y me dice, "oiga Vd. y ¿por qué Vds. los gallegos a una pregunta contestan siempre con otra pregunta?" y yo sin vacilar un momento le dije "¿y a Vd. quién se lo dijo?". Con lo cual salió en mí el paisano que todos llevamos dentro, es decir, mi yo de la reserva, mi yo de vamos a ver hasta donde llega este señor y que es lo que quiere de mí. Pues bien, para estos tres yoes el habla materna, el gallego, es la que condiciona mejor su exacta y compleja expresión. Evidentemente, a este periodista si estuviésemos hablando gallego a lo mejor yo no le contestaba a la pregunta con otra pregunta, viniendo a confirmar el mal que él nos achacaba a nosotros los gallegos. Quiero decir con esto que nuestra propia lengua la que mejor expresa nuestra propia manera de ser, nuestra manera de ser profunda, existencial, aquella que es la que decide cómo somos.

Saben todos Vds. que se forman primero los signos gráficos, las letras, las sílabas, y que todo eso, el signo gráfico, da lugar al signo vocal que es la palabra.



La palabra, a su vez, envía a la noción, y la noción a la imagen. Pues bien, les dará a Vds. una idea de todo esto que estoy diciendo, más plástica y que creo yo que lo verán con más claridad, si recurrimos a un ejemplo. Si un aldeano nuestro dice la palabra árbol está comunicando una noción, la noción árbol. Pero si dice la palabra "arbre", esto es, ya, otra cosa distinta; un "arbre" para un paisano gallego son los de los bosques, todos los árboles, las fraguas, los piñeirales, donde hace vida, donde puede tener una fiesta, es decir, algo que forma parte de su contorno vital. En cambio, el campesino castellano, si dice "árbol", es otra cosa. El árbol, para el campesino castellano en general, es un leve accidente en el horizonte, una cosa que surge dentro de la inmensa y magnífica llanura castellana. Entonces, vean Vds. como en una palabra noción es la misma, es la realidad árbol, pero la imagen y, por consiguiente, el fondo emocional es totalmente distinto. En el paisano castellano, en el labrador que formula la palabra árbol y en el labrador gallego que formula la palabra arbre.

Hasta aquí pues, así muy a la carrera, los datos que podrían llevarnos a las formulaciones serias, rigurosas, objetivas de los problemas del bilingüismo en Galicia como comunidad de suyo. Estos problemas de una lengua que viene después, de una lengua que forma parte de una cultura que, a su vez, el propio individuo va adquiriendo, va asimilando, pero que la enriquece en muchos casos, aunque, evidentemente, no es aquella lengua materna. Y ésto trae consigo los problemas prácticos de los que Vds., pedagogos, saben muchísimo más que yo. Habría, por ejemplo, que estudiar con detalle toda la declaración de la UNESCO respecto a los bilingüismos y, por ejemplo, hacer un análisis en profundidad de la propia declaración de la UNESCO en favor del bilingüismo; estudiar la necesidad de hacer el aprendizaje primario en la lengua materna, cuáles son sus fundamentos, cuál es su metódica, cuál es la edad en que debe comenzarse el aprendizaje de la segunda lengua, si es que debe ser, por ejemplo, en la edad preescolar, como quieren entre otros Balca, Renzo Titone, yo mismo creo que es así; o bien si debe ser en la edad ya escolar, hay quien habla desde los 10 hasta los 14 años. ¿Debe luego la enseñanza en la lengua materna continuarse en otros grados que ya no son los de la formación del escolar?. Estos ya son los problemas técnicos, los problemas concretos que me imagino que Vds., con muchísimo más conocimiento de ello y con muchísima más autoridad que yo, en este Congreso van Vds., entre otras cosas, a dilucidar y supongo yo que a llegar a algún acuerdo.

Lo que yo pretendía ofrecerles a Vds. con esta charla eran unas bases conceptuales que situasen en un plano de rigor, en un plano de exigencia conceptual y de perfil formal, lo que luego Vds. van a tratar de otra manera.

Así pues, y ya para no cansarles a Vds. más, he de decirles que la articulación lengua y cultura se da en Galicia de una forma indudable. Por eso Galicia es una comunidad creadora, no se puede borrar del mapa variado y múltiple de la cultura auténticamente española, a la que la nuestra, la cultura gallega, aporta sus notas personales y únicas. Es decir, no se trata de enriquecer una cultura comunitaria y se trata de que haya una unidad española, una unidad que debe ser dinámica, que debe ser articulada, que debe estar presidida por algo superior, por una cultura superior,

por esa cultura integrada que es la cultura española. La cultura española, Sras. y Sres., que es un mosaico de innumerables piezas, al que Galicia, con todas sus cosas, enriquece.

Muchas gracias.





## CONFERENCIA DE CLAUSURA

*Ilmo. Sr. D. Arturo de la Orden Hoz*  
*Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía.*







## PLURALISMO, POLITICA EDUCATIVA Y CALIDAD DE LA EDUCACION

Arturo de la ORDEN HOZ.

La adopción, por parte del Congreso que ahora clausuramos, del término "plural" como característica determinante de la sociedad, cuya educación constituye el objeto propio de nuestra preocupación con finalidad optimizante, exige una mínima consideración aclaratoria del sentido y alcance asignados al concepto "pluralismo".

Bajo la expresión "pluralismo social" subyace no sólo la constatación de que una sociedad está integrada por una diversidad de grupos e individuos con valores, creencias e ideas diferentes, sino, y fundamentalmente, la valoración positiva de esta diversidad. El pluralismo supone y expresa un ideal o, si Vds. prefieren, una ideología social (Pratte, 1982). Desde su aparición en 1915, la expresión, acuñada por Kallen, "pluralismo cultural" tuvo este sentido, ya apareció como oposición al primitivo ideal americano de la asimilación cultural de los diversos grupos nacionales y étnicos que en oleadas sucesivas se incorporaban a la original sociedad de los Estados Unidos, surgida de la guerra de la Independencia y agrupada en torno a los valores que la inspiraron. La diversidad cultural es una condición necesaria, pero no suficiente, de la ideología del pluralismo social. Toda ideología implica un juicio de valor sobre los ideales y metas deseables de la sociedad. Para el pluralismo, el verdadero valor de una sociedad radica en su capacidad de crear situaciones que promuevan la tolerancia y la convivencia de individuos y grupos culturalmente distintos en el seno de la comunidad política. El respeto y la estimulación de las diferencias, esencia del pluralismo, garantizan la libertad de los grupos e individuos, expresión de la diversidad cultural, lingüística, política, étnica, económica, etc. y, a su vez, esta libertad realimenta y refuerza la ideología pluralista, dando así consistencia al entramado de las sociedades democráticas.

La sociedad española, hoy, ha optado inequívocamente por el pluralismo y por las libertades básicas de individuos y grupos y así se reconoce en la Constitución. Este contexto sociológico y su reconocimiento legal al más alto nivel necesariamente debe reflejarse en todos los sectores de la vida del país y, obviamente, la educación no puede ser una excepción. En un trabajo reciente (De la Orden, 1983) señalaba que el correlato pedagógico del pluralismo social no podía ser otro que la diversificación del sistema educativo como consecuencia de la aplicación generalizada del principio de tratamiento diferencial en el ámbito de la educación.

Este principio, no obstante, ha sido contestado y puesto en cuestión dado que, a nivel social, podría resultar incompatible con otro tan profundamente arraigado y de tanta relevancia política como la igualdad de oportunidades educativas. En efecto, la concepción tradicional de este principio ponía el énfasis en proporcionar a todos una educación básica gratuita a través de un curriculum común en el mismo tipo de escuela. Concebida así la igualdad de oportunidades educativas es obvio que contradice las exigencias del principio de diferenciación educativa implicado en el pluralismo social. Posteriormente, a partir del informe Coleman (1966) el principio de igualdad de oportunidades en educación ha sido matizado añadiendo que implica no meramente escuelas iguales para todos sino fundamentalmente escuelas igualmente efectivas cuya influencia pueda compensar las diferencias de origen de los educados. Al desplazar el énfasis de la igualdad de entrada (iguales recursos escolares para todos), la responsabilidad de la escuela se centra más que en distribuir equitativamente su calidad, en incrementar la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Aún así, la educación aparece como un factor de homogenización. Las diferencias tienden a ser eliminadas, violando el derecho a la diversidad. Pero como la diversidad existe —los hechos son más duros que las rocas— lo que hace la escuela pretendidamente igualitaria, es certificar y legitimar el "éxito" de aquellos cuyas características son congruentes con el modelo y el "fracaso" de los que se apartan de él. Pero incluso considerando esto, el principio de igualdad de oportunidades educativas resulta necesario porque justifica que se puede decir al perdedor "tuviste tu oportunidad". No puede abandonarse porque es un imperativo moral y político relevante al que los políticos no pueden dejar de acudir. Ello supone, en última instancia, que la escuela común es menos común de lo que pensamos. Hemos de reconocer que la escuela certifica diferencias que se producen en otra parte. El dinero y el poder no compran quizá mucho aprendizaje, sino que, a través de la escuela, se puede convertir en títulos y grados que después se reconvierten en más dinero y más poder. (David Bazelon). En consecuencia, solo una más profunda concepción del principio de igualdad de oportunidades como la facilitación y promoción del ejercicio del derecho a una educación concebida como desarrollo máximo y óptimo de las potencialidades positivas de cada grupo y de cada hombre, eliminaría su incompatibilidad con la diferenciación educativa. Más aún, este concepto de igualdad implica necesariamente la aceptación del carácter diferenciado y diferenciador de la educación.

Pero ¿quién decide qué educación (tipo de escuela, fines, curriculum, medios, etc.) es la adecuada para cada grupo o individuo?. Evidentemente, dada la diversidad

social, que la doctrina pluralista considera como positiva y deseable, y dado que esta diversidad se aplica también a los fines y modos de educación, parece lógico que quien debe decidir sobre el tipo de educación son los propios interesados en conexión con los profesionales de la enseñanza para asegurar la coherencia fines-medios. La viabilidad de la decisión solo puede asegurarse a través de un sistema de opciones educativas múltiples, al que me referiré más adelante, al hablar de la calidad de la educación. Pero antes, permítanme que me detenga a analizar, aunque sea brevemente, el significado, alcance, funciones y limitaciones de la política educativa en el contexto de la diferenciación pedagógica y la igualdad de oportunidades en educación.

El análisis de la política social y educativa suele adoptar formas muy diversas, incluso entre los expertos en educación y ciencias sociales que raramente alcanzan un mínimo consenso metodológico. Quizá la razón fundamental de este hecho haya que buscarla en que los conflictos derivados de la política educativa en realidad enmascaran otros más profundos de valores y actitudes que pueden ofrecer una gran resistencia al análisis racional. En consecuencia, debemos ser conscientes de que el análisis de la política educativa se realiza siempre en un contexto de desacuerdo acerca de cuales sean los valores adecuados.

Antes de seguir adelante, creo necesario precisar qué entiendo por política educativa. Especialmente es necesario distinguir entre metas sociales nacionales relacionadas con la educación y política educativa. Las metas son normalmente expresiones generales difícilmente identificables con acciones. Más bien, pueden servir de inspiración a diversas opciones políticas. Un buen ejemplo de este tipo de metas es la igualdad de oportunidades. Desde mi punto de vista, la política educativa y la política social en general tiene carácter instrumental y puede ser definida como el cuerpo coherente de decisiones, o reglas de decisión, formalizadas o no, para articular ciertas metas educativas o sociales y asegurar el logro de los objetivos implicados. Por ejemplo, establecer la obligatoriedad y gratuidad de la educación secundaria, como política educativa, apunta, entre otras, a la amplia y tradicional meta de socializar democráticamente a una población heterogénea en muchos aspectos, a estimular la movilidad social ascendente y a resolver o aliviar multitud de otros problemas sociales. Al juzgar o evaluar la política educativa podemos acudir a muy diversos criterios, entre otros al valor moral o social de sus metas. Pero una consideración crítica es siempre su eficacia, es decir, el grado en que una determinada política consigue sus objetivos. Aún así, al hacer el análisis de una política social en el contexto de un debate público, la carga emocional que satura sus metas y los efectos no previstos que pueden cambiar incluso la percepción social de los mismos dificulta seriamente su valoración en la perspectiva estrictamente pedagógica.

Para los políticos, las decisiones sobre educación suelen enmarcarse dentro de la gran rúbrica de la política social; sin embargo, las interrelaciones entre política social y educación configuran un cuadro complejo. Frecuentemente se considera a la educación como instrumento de política social; en ocasiones, como objeto de una política con finalidad específica; y otras veces como un campo de contraste de

sistemas de valores diferentes. Esta situación puede ser una fuente de conflicto entre gobierno, profesores y grupo sociales, cuyos puntos de vista sobre el tema suelen ser muy diferentes.

La consideración estrictamente política de la educación, fundamentalmente como un instrumento para el logro de metas sociales más amplias, puede entrar en conflicto con la perspectiva de pedagogos y educadores en un doble sentido. Primero, las metas sociales de la política educativa pueden no ser compartidas por los profesionales de la enseñanza; y, segundo, y más importante, para educadores y pedagogos, la educación, en su sentido más general, puede ser considerada como un fin en sí misma. Esta divergencia de puntos de vista resulta altamente significativa, dado que la actitud de los educadores condiciona decisivamente la eficacia de cualquier política educativa. Es obvio, pues, que la percepción por parte de los educadores de la política educativa impuesta desde arriba como instrumental y solo secundaria y tangencial para la educación misma, puede poner en peligro no sólo las metas de tal política, sino la calidad de la acción educativa en su conjunto. Nos hallaríamos aquí ante una posible explicación de la constatada falta de correlación entre buena política o buenas leyes y buena educación.

Además de las dos posiciones apuntadas respecto a las relaciones entre política social y educación, es decir, la consideración de la última como instrumento de la primera, o como un fin en sí misma, existe una tercera vía que podemos formular así: la educación puede ayudar a generar, desarrollar y llevar a efecto determinadas políticas sociales. El "experimentalismo" ad hoc de Dewey parece haber apuntado en esa dirección. Sin embargo, la historia de la experimentación educativa no ha confirmado la validez de esta opción.

Ciertamente debemos reconocer que, dada su extrema sensibilidad y dependencia del ambiente social en que actúa y de sus peculiares características organizativas, la educación, en cuanto institución, ha demostrado un escaso potencial para el desarrollo de políticas sociales efectivas. Probablemente, tales políticas deberían desarrollarse a través de otros medios y, una vez plenamente aceptadas por la sociedad, pasarían a la escuela que, en tal caso, si actuaría como un reforzador importante.

En la actual situación española, caracterizada por una creciente preocupación hacia los problemas sociales, por la creencia de que la educación juega un papel importante en la solución de tales problemas y por el incremento de las expectativas de una educación de mayor calidad, parece dominar la idea de la utilidad social de la educación y, en consecuencia de su concepto como instrumento de política de reforma social, pese a los reiterados fracasos en los intentos de confirmar dicho poder de reforma.

Interpretando estos sentimientos y creencias de la sociedad, parece que la política educativa en los últimos años, y hoy con mayor fuerza, apoya su estrategia para el logro de la igualdad de oportunidades en el supuesto de que si la escuela puede equiparar a los individuos en conocimientos y en habilidades y destrezas cognitivas, esta equiparación se traducirá en un mayor grado de igualdad en la

capacidad para lograr un puesto deseable en la vida adulta. El razonamiento sigue a grandes rasgos el siguiente proceso:

1) Una de las causas más importantes de la desigualdad es la carencia, por parte de los menos favorecidos, de las destrezas cognitivas básicas. La falta de estas destrezas impide conseguir o mantenerse en un puesto de trabajo bien remunerado, lo que, a su vez, dificulta que sus hijos puedan adquirir tales destrezas.

2) El mejor mecanismo para romper este círculo vicioso es la reforma educativa. Dado que los niños de las clases socioeconómicamente débiles no pueden adquirir las destrezas cognitivas en sus hogares, deben adquirirlos en la escuela. Esto puede llevarse a cabo:

—Asegurando su asistencia a las mismas escuelas que los niños de las clases más favorecidas.

—Proporcionando programas compensatorios en sus escuelas.

—Dando a los padres participación en el diseño y gestión de sus escuelas.

—Por una combinación de las tres vías.

Sin embargo, la experiencia americana con la educación compensatoria en los últimos veinte años, así como los resultados de la investigación en este campo (Coleman, Jenks, Mosteller, Moynihan, Gordon, Passow y tantos otros) sugieren que estas presunciones no responden a la realidad. En efecto, la importancia del papel de la escuela como instrumento de reforma social ha sido exagerada. La reducción de la desigualdad en educación no reduce necesariamente la desigualdad social y económica. En consecuencia, no parece razonable continuar esperando que la solución al problema de la desigualdad venga de la escuela. La solución se halla, sin duda, fuera de los muros escolares, específicamente en una política económica, social y cultural adecuada. Si realmente, la sociedad desea eliminar, o más modestamente, reducir la desigualdad socioeconómica, este deseo debe traducirse en un objetivo explícito de la política general y no tratar de engañarnos pensando qué puede lograrse pretendiendo que la educación dé a cada hombre la oportunidad de triunfar o fracasar en la vida. Si se desea una estructura ocupacional menos jerárquica, reduciendo la distancia económica y de otro orden entre los puestos de trabajo, será necesario hacer deliberados esfuerzos para reorganizar el trabajo y redistribuir el poder dentro de las organizaciones. Consideraciones similares podrían hacerse respecto a otros objetivos como la distribución más equitativa de las rentas. El resultado sería, claro está, que aquéllos con más competencia y suerte tendrían que subvencionar de hecho a los menos competentes y afortunados, en un grado mucho mayor que en la actualidad. A menos que estemos preparados para ésto, la pobreza y la desigualdad continuarán indefinidamente en nuestra sociedad, aunque se intensifique la educación compensatoria o cualquier otra manifestación de una política que se apoye en una concepción de la educación como instrumento básico de reforma social.



Por otra parte, las consecuencias para la política educativa son claras. Las escuelas, en vez de seguir siendo consideradas como el "curalotodo" o panacea universal para los males sociales, deberán potenciarse para que cumplan su función primaria de ofrecer un ambiente de aprendizaje satisfactorio para los alumnos. Y, dado que la satisfacción depende fundamentalmente de que las situaciones respondan plenamente a los valores individuales, en este caso de los alumnos, sus padres y sus profesores, la política educativa deberá tender a proporcionar una gran variedad de experiencias escolares que respondan a los diferentes valores de individuos y grupos, a su vez diferentes. Por esta vía, una vez más, llegamos a una propuesta coincidente con la alternativa de una múltiple opcionalidad educativa implicada en el pluralismo social, superando así su aparente incompatibilidad con las exigencias de la igualdad de oportunidades de educación.

Esta constatación nos conduce a otro problema, el más importante, sin duda, para educadores y pedagogos, me refiero a la interdependencia entre los objetivos sociales deseables y la calidad de la educación. Es obvio que carece de sentido hablar del logro de tales objetivos sociales o de otras metas educativas a menos que la calidad de la escuela alcance unos niveles mínimos.

La igualdad de oportunidades educativas supone, claro está la oportunidad de aprender eficazmente unos comportamientos socialmente deseables que la escuela debe ser capaz de potenciar. Igualmente, el aprendizaje de los derechos y libertades básicos implica el desarrollo del sentido de responsabilidad del estudiante que sólo un mínimo de calidad de la escuela en cuanto a su organización y procesos didácticos y orientadores puede garantizar

Esto significa que la calidad de la educación se constituye como punto focal de la escuela. Los objetivos sociales pueden y deben encontrar un lugar dentro de la finalidad educativa general del sistema escolar; pero esta finalidad implica un sentido que trasciende y engloba el conjunto de objetivos sociales determinados y específicos. Lo importante es que el sistema educativo responda a una visión general del ámbito de la educación que, ciertamente, debe contemplar y tratar equitativamente a todas las partes afectadas por él; pero esta equidad de tratamiento no puede ser el eje principal de esta visión que, ante todo, debe ser la expresión de una filosofía de la educación.

Por tanto, para comprender la interdependencia entre objetivos sociales deseables, a cuyo logro puede contribuir la escuela y la calidad de la educación, es necesario recurrir a la investigación sistemática que permite poner de manifiesto las relaciones entre cada uno de estos objetivos y las variables pertinentes de carácter estrictamente educativo (atributos curriculares, técnicas instructivas y estrategias de agrupamiento, por ejemplo) cuya coherencia está en la base de lo que entendemos por educación de calidad.

En efecto, el concepto de calidad es aplicable a muy diversas formas de educación que incluso pueden resultar incompatibles entre sí. La calidad en educación es un concepto relativo, no se identifica con un modelo fijo y único de proceso y producto educativos. En última instancia, se define por un juicio de valor

cuyos criterios pueden ser múltiples y muy diversos entre sí. Para un marxista los criterios de calidad de una escuela son diferentes de aquellos en que se basa el juicio de un católico o un liberal. Esto no quiere decir que no existan criterios de calidad de la educación. Pero, si hemos de avanzar en la caracterización del concepto hemos de proceder a un segundo grado de abstracción y saltar de las características concretas del proceso y producto educativos a la contemplación de las distintas formas de educación de calidad y determinar sus rasgos formales comunes. Si aplicamos esta metodología, podemos observar que el rasgo común que aparece en todas las formas de educación que se consideran de calidad, aunque difieran en todo lo demás, es un sistema generalizado de coherencias múltiples. Cualquiera que sea la estructura, proceso y producto de una educación de calidad, presenta una coherencia esencial entre estas categorías de elementos:

- Expectativas, aspiraciones y necesidades sentidas de la comunidad o grupo a quien la escuela sirve.
- Fines, metas y objetivos explícitos o implícitos del sistema o modelo educacional.
- Proceso y medios didácticos y organizativos.
- Producto o resultados de la educación.

El fallo en cualquiera de los eslabones de la cadena de coherencias supone una seria limitación a la calidad de la educación, tanto más difícil de subsanar cuanto más se acerque a la base del sistema, es decir, cuando la incoherencia se produzca entre cualquiera de las categorías y expectativas, aspiraciones o necesidades sentidas por el grupo a quien la escuela sirve (estudiantes, familias o comunidad circundante).

El sistema de coherencia descrito define tres grandes criterios de calidad de la educación:

- Funcionalidad*, o lo que es igual, coherencia de todos los componentes del modelo educativo con las expectativas y aspiraciones sociales.
- Eficacia*, o coherencia entre fines, metas y objetivos de la educación y resultados de la misma.
- Eficiencia* o coherencia entre procesos y medios de educación y resultados.

Dado, pues, que individuos y grupos difieren en sus expectativas, aspiraciones y necesidades educativas, es decir, en lo que buscan al recurrir a los servicios escolares, su percepción de la calidad de la educación dependerá fundamentalmente de su funcionalidad, es decir, de su congruencia con las aspiraciones subjetivas de estos individuos y grupos. Estudiantes, padres y grupos socioculturales, ideológicos, socioeconómicos y regionales elegirán diferentes currícula y modos de instrucción, como expresión de su peculiar percepción de la calidad educativa. Desde esta perspectiva, que legítima como de calidad muy diversas formas de educación, la



alternativa pedagógica sería ofrecer múltiples opciones escolares para que individuos y grupos en una sociedad plural, puedan elegir.

Pero la funcionalidad de la educación carece de sentido si previamente no se cumplen los criterios de eficacia y eficiencia. En esta perspectiva, la figura y el "rol" de los profesionales de la educación (profesores, directivos, orientadores, supervisores, etc.) cobran su máximo sentido, como garantes de la calidad de la educación en una sociedad plural. En efecto, la elección por parte de estudiantes, padres y grupos sociales entre una amplia gama de opciones escolares puede satisfacer el criterio de funcionalidad; solo los profesionales de la educación pueden explicitar y facilitar la comprensión del conjunto interrelacionado de variables que configura y produce el tipo de educación elegido. Más aún, solo la plena participación de estos profesionales en el diseño y desarrollo del modelo educativo puede garantizar su eficacia y eficiencia y, por ende, su calidad.

Afortunadamente hoy los educadores disponemos ya de un elenco de investigaciones que aplican una metodología rigurosa para explicar las relaciones causales entre ciertas variables modificables del proceso educativo y de la estructura de la organización escolar y la conducta y logros de los estudiantes a corto y largo plazo. Esta investigación sobre los efectos de la escuela o, si se prefiere, la efectividad de distintos modos de escolarización, que ayuden a comprender la naturaleza de los resultados escolares, al sugerir relaciones causales con variables perfectamente identificadas, proporciona un acercamiento más preciso al tema de calidad de la educación y abre una vía de reflexión sobre cuales puedan ser las variables importantes vinculadas al logro de ciertos objetivos sociales a través de la educación.

En consecuencia, junto a estudiantes, padres y grupos sociales, los profesionales de la enseñanza —profesores y pedagogos— juegan un papel capital en la promoción e impulso de la calidad educativa en el contexto de una sociedad plural. A todos ellos concierne la exigencia de esta calidad al reclamar el tipo de educación que necesitan y el derecho a elegir el modo de educación que mejor satisfaga sus expectativas y necesidades. La calidad de la educación no podrá mejorar a menos que se creen los cauces para que todos aquellos que están realmente implicados en ella puedan participar activamente en los procesos de elección de estos cauces es el objetivo propio de una política educativa que pretenda responder a las exigencias de la reforma escolar hoy necesaria y urgente. Bien entendido que la oferta generalizada de opciones educativas que contemplen y sirvan los intereses, expectativas y necesidades de todas las partes implicadas se refiere no sólo a la escuela pública, superando así el arraigado e injusto modelo que aseguraba la opción educativa únicamente a un sector minoritario de la población, mientras que la mayoría más necesitada debe limitarse a la aceptación de un modelo uniforme, rígido y burocratizado de dudosa funcionalidad, eficacia y eficiencia.

La educación diferenciada, como correlato pedagógico del pluralismo social, exige, en efecto, la reforma en profundidad de la escuela pública tradicionalmente insensible o, peor aún, penalizadora de la diversidad cultural, en aras de la pretendida aculturación o asimilación de los alumnos a una arbitraria norma unificadora, que

en el fondo responde a los valores y, aún más, a los intereses de los grupos dominantes. El modelo de opciones educativas múltiples propuesto, no sólo tolera y respeta la diversidad, sino que hace uso afirmativo de la misma al vertebrar sobre ella el sistema escolar. No se trata sólomente de añadir al programa general unos cursos de o en lengua vernácula, o de arte, música o sociología vinculados a la identidad del grupo, o la formalización de la enseñanza y formación en una determinada creencia religiosa o ideología política, sino de diferenciar el curriculum, las técnicas instructivas e incluso la estructura organizativa interna de los centros, de acuerdo con las necesidades sentidas de los distintos componentes de la comunidad educativa. La diferenciación curricular se contempla aquí más como una impregnación, probablemente a través de objetivos del dominio afectivo, de experiencias relacionadas con la identidad de estudiantes, padres, grupos y profesores que como la sustitución de unas materias por otras o una mayor o menor proporción de contenidos mínimos comunes.

Es necesario reconocer, no obstante, que la opcionalidad generalizada en la educación pública supone un máximo de descentralización administrativa y una gran diversificación de las escuelas y de los programas educativos, lo que, sin lugar a dudas, incrementa la complejidad de los procesos de utilización de la educación como instrumento de política social. Pero ya he señalado con anterioridad la escasa eficacia de esta vía para el logro de metas sociales tan importantes como la igualdad, que deben afrontarse fundamentalmente a través de políticas directas concretas, dejando que la escuela se concentre en su función básica de proporcionar a los jóvenes generaciones una educación de calidad que, paradójicamente, constituye la mejor forma de contribuir a una sociedad más igualitaria, más justa y más libre.

En consecuencia, trasladar el foco hacia metas y objetivos de excelencia y calidad de la educación debe ser una prioridad nacional impulsada por la política educativa, pero a realizar por los centros, grupos sociales y entidades locales y regionales. La función del Gobierno y el Parlamento nacionales se concreta en establecer las metas educativas que reflejen las expectativas y necesidades de los alumnos y de la sociedad en general. Los centros docentes y los profesores deberán aceptar la responsabilidad de los aprendizajes de los alumnos y de la relevancia individual y social de tales aprendizajes, pero en modo alguno pueden ser responsables de la reforma social.

El sistema opcional y participativo diseñado en función del pluralismo social y del necesario énfasis en la calidad de la educación, presupone la aplicación generalizada del principio de autonomía en la gestión y control de la educación. La participación efectiva en los procesos educativos de estudiantes, padres, comunidad circundante, grupos sociales, profesores y directivos de educación, exige la posibilidad de tomar decisiones sobre materias tan importantes como curriculum, personal y presupuestos. Esta participación habrá de realizarse a diversos niveles, pero fundamentalmente a nivel de centro escolar y de cuerpos de gobierno elegidos a nivel de barrio o municipio. En todo caso, uno de los criterios básicos de participación será la proximidad de las decisiones a la escuela o escuelas afectadas.

Sin un alto grado de autonomía, la opcionalidad y la participación, así entendida, no resultan viables.

En otras palabras, estoy postulando una escuela pública con autonomía y cogestionada que generalice las opciones educativas más allá de la mera dicotomía enseñanza estatal —no estatal y— capaz de dar una respuesta adecuada a las necesidades de una sociedad plural y al desafío de una educación de calidad para todos, en un contexto de libertad.

La actual política educativa española cuya más genuina expresión es la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, aunque supone, sin duda, un avance en la línea aquí propuesta, está muy lejos de acercarse a los mínimos exigibles para garantizar una oferta de alternativas educacionales coherente con el pluralismo social (cultural y lingüístico, ideológico, socioeconómico y político-administrativo) reconocido por la Constitución y mayoritariamente aceptado por los españoles.

La limitada autonomía "concedida" a los centros en el artículo 15 resulta totalmente insuficiente como base de opciones reralmente diferenciadas, ya que su ámbito se reduce al establecimiento de materias optativas, adaptar los programas al medio, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades extraescolares. Todo ello "dentro de los límites fijados por las leyes", lo que en este país supone siempre un peligro real de intervención, dada la tendencia reglamentaria que caracteriza a nuestra legislación y a nuestros legisladores y políticos.

Por otra parte, el título tercero de la LODE dedicado a los órganos de gobierno de los centros públicos reglamenta con detalle, impropio de una ley general, aspectos muy específicos dejando un escaso margen a la auto-regulación, propia de un órgano autónomo, además de anunciar la determinación posterior, por decretos y ordenes ministeriales, nuevos condicionantes. Sin embargo, la creación del Consejo Escolar de Centro, cnstituye, a mi modo de ver, un intento serio de articular la participación de los miembros de la comunidad escolar en la gestión y control de la escuela. La idea es positiva, pero su virtualidad como instrumento de diferenciación educativa dista mucho de estar asegurada en un contexto legislativo que restringe al máximo la capacidad autonómica de los centros y, por tanto, de padres, alumnos, grupos comunitarios, profesores y directivos escolares.

En síntesis, si como ciudadanos hemos de ser coherentes en educación con las implicaciones del pluralismo social y como educadores y pedagogos no podemos renunciar a ofrecer una educación de calidad para todos, nuestra opción es clara:

- Por un lado, intensificar la demanda de una escuela diferenciada capaz de satisfacer las expectativas y necesidades educativas plurales de la sociedad española.
- Por otro, redoblar nuestro esfuerzo investigador, profundizando en la búsqueda de la soluciones pedagógicas que nos permitan ofrecer a la sociedad modelos educativos funcionales, eficaces y eficientes como alternativas válidas.

Termino manifestando pública y solemnemente mi convicción de que este Congreso ha constituido un esperanzador avance en ambas direcciones.

Muchas gracias.

### Referencias

- COLEMAN, J. S. y otros (1966): Equality of educational opportunity. U.S. Printing Office, Washington, D.C.
- DE LA ORDEN, A. (1983): Pluralismo social y educación. Revista Española de Pedagogía, 41 (3), Julio-Septiembre, págs. 351-364.
- GORDON, E.W. (1975): Education and equalizing opportunities En A.J. Janni (Ed.) "Conflict and change in education", Scott and Foresman, Glenview, Illinois.
- JENKS, C.H. (1975): The schools and equal opportunity. En A.J. Janni (Ed.) "Conflict and change in education", Scott and Foresman, Glenview, Illinois.
- MOSTELLER, F. y otros (1972): On equal educational opportunity. Randon House, N. York.
- MOYNIHAM, D.P. (1975): Equalizing education: in whose benefit?. En A.J. Janni (Ed.) "Conflict and change in education", Scott and Foresman, Glenview, Illinois.
- PASSOW, A. y otros (1967) (Eds.): Education of the disadvantaged: A book of readings. Holt, Rinehart and Winston, N. York.
- PRATTE, R. (1982): Culture and education policy. Encyclopedia of Educational Research, 5th edit., AERA, MacMillan, N. York, 394-400.



## CONFERENCIAS GENERALES







# EL ENTRAMADO DE LAS CUALIDADES HUMANAS EN EL SISTEMA DE OBJETIVOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACION (SOFE)

Víctor GARCIA HOZ

## 1. *Introducción*

Dos grandes campos se ofrecen a los estudios pedagógicos: los condicionamientos sociales, exteriores, de la educación y la realidad misma del proceso educativo, interior, personal. Se puede estudiar y hablar *de* la educación en conjunto, como un todo, y se puede entrar *en* la educación misma, con objeto de estudiar los elementos que la integran.

El primer campo está abocado a encontrarse con la diversidad, la variación, el pluralismo. El segundo campo, en tanto que afincado en la naturaleza humana, se halla más relacionado con lo permanente, lo estable, lo duradero, en el proceso de la educación.

Uno y otro campo se hallan unidos, se influyen mutuamente. Y como en el Congreso resalta sobre todo la atención a la diversidad social y cultural, mi exposición cargará el acento sobre la condición personal de la educación. Al lado de la diversidad social, externa, quiero llamar vuestra atención hacia la unidad personal, profunda, en la que se sustenta la también rica diversidad de las cualidades humanas.

Tal vez esta doble alusión evoque esa diferente realidad y conocimiento pedagógico que ha llevado a hablar, tal como lo hace el profesor Bernstein, de una Pedagogía visible y de una Pedagogía invisible, aunque yo preferiría llamar a esta última educación oculta o sumergida (Bernstein, 1980, 115-140).

En los trabajos y publicaciones pedagógicas se vienen utilizando conceptos y realidades precisas tales como programas, libros y material, evaluaciones, índices de posición y variabilidad... Todo ello viene a constituir un entramado de problemas pedagógicos y científicos cuya solución se espera de una actividad razonablemente planeada y sistemáticamente realizada. Si ordenamos estos problemas e inferimos sus posibles vías de solución llegaríamos a una pedagogía claramente expresable y suficientemente cognoscible. Es, o sería, una Pedagogía *visible*. Pero la educación es un fenómeno tan sutil y tan complejo que desborda cualquier sistemática; desborda el campo del conocer para entrar en el mundo de la afectividad; se manifiesta en una comunicación verbal entre educador o entre maestro o discípulo, pero no se queda en la pura significación de las palabras sino que suscita como un

halo en la personalidad de los comunicantes que se entrecruzan. Esta complejidad y desbordamiento de lo claramente expresable explica el que se hable de una Pedagogía invisible.

La básica diferencia entre una y otra se halla en el contenido de lo que se transmite y en el modo en que es transmitido. Cuanto más especificados están los criterios y los contenidos de la educación, cuanto más explícitos y justificados se hallan los modos o métodos de su transmisión, más visible se hace la Pedagogía; cuanto más implícito sea el método de transmisión y más difusos los contenidos y criterios de lo que se transmite, más estamos entrando en la educación oculta.

En la Pedagogía visible, la organización de actividades se apoya en el contexto cultural y social en el que vive la escuela, mientras que la educación oculta o Pedagogía invisible tiene una referencia más inmediata en la personalidad del estudiante y del profesor.

Por utilizar ejemplos extremos, tal vez se podría pensar en la caricia de una madre que anima a su hijo cuando éste se halla decaído; en ella podemos ver una expresión de la educación oculta. En el profesor que usa el computador para calificar los exámenes de sus alumnos podemos ver un ejemplo, clarísimo, de la Pedagogía visible. Una y otra se manifiestan en todos los campos de la educación. La Pedagogía visible se apoya principalmente en el área verbal y numérica, porque la palabra y el número son las expresiones adecuadas del pensamiento científico, es decir, del pensamiento más sistemático y claramente entendido, si se me permite la redundancia; la Pedagogía invisible entra principalmente en las áreas no verbales de la comunicación humana, la actitud y talante personal, el tono de la voz, los gestos, la actividad en conjunto como medio de expresión de una persona.

La Pedagogía visible suele dar mayor importancia al conocimiento y a la adquisición de destrezas, prácticas o mentales, mientras la Pedagogía invisible se halla más cerca de las motivaciones, de las actitudes y las reacciones personales.

Se puede contraponer la Pedagogía visible a la invisible; pero tal actitud es tanto como caer en una trampa. Una y otra se complementan. Esta exposición mía pretende ser una mirada en la que Pedagogía visible y la educación oculta muestren su estrecha vinculación si la educación ha de ser real y no simple apariencia.

Tras este preámbulo, cuatro partes tendrá la exposición que voy a desarrollar:

Una primera, dedicada a la expresión simbólica, tridimensional, del Sistema de Objetivos Fundamentales de la Educación (SOFE) como expresión de la unidad y la diversidad educativa.

Una segunda, en la que me referiré a la relación mutua de conocimientos, aptitudes y valores.

Una tercera, que será una referencia especial a los valores en relación con las cualidades humanas.

Finalmente, en la cuarta parte, intentaré señalar una posible vía para la formación total de los estudiantes en el ordinario quehacer de las instituciones docentes.

## **2. *Más allá de las taxonomías: Sistema de Objetivos Fundamentales de la Educación (SOFE)***

El creciente desarrollo de la ciencia y de la técnica, y la también creciente complicación de los factores y relaciones sociales, colocan a la educación ante el riesgo de convertirse en una suma de actividades y de aprendizajes inconexos e incompletos, que en lugar de integrar a la persona humana la disgregan, oscureciendo el sentido de la existencia y debilitando la capacidad de ordenación de la vida propia en medio de una multitud de solicitudes.

La educación desarrollará toda su potencialidad cuando el proceso educativo tenga unidad, como reflejo anticipado, y al mismo tiempo medio, para alcanzar la unidad de vida en la cual se hace fecunda la existencia del hombre.

Más para conseguir la unidad del proceso educativo es menester que los factores en él operantes actúen ordenadamente, en relación los unos con los otros de suerte que cada elemento educativo no obstaculice, sino que refuerce, la acción de los demás. Así el proceso educativo será un todo integrado en el que cada factor contribuye adecuada y eficazmente al logro del fin de la educación.

Cualquier profesor que tenga una idea clara de su quehacer reconoce la necesidad de estimular en sus alumnos el aprendizaje en el sentido más obvio, es decir, la adquisición de determinados conocimientos o destrezas. Esto vale tanto para la profesora de preescolar cuanto para el profesor universitario; aquélla enseñará a sus pequeños alumnos a reconocer distintas formas, tamaños o colores de los cuerpos, a identificar dibujos y letras, a leer en el sentido fonético; el profesor de la Universidad estimulará en sus alumnos la capacidad para resolver sistemas de ecuaciones simultáneas, las características, épocas y manifestaciones de tal o cual actividad o estilo artístico, los procedimientos de análisis cuantitativos o cualitativos.

Pero la tarea de un profesor va más allá de los aprendizajes concretos. Y si reconoce la necesidad de éstos, se hace cargo igualmente de que tras estos aprendizajes, y con la orientación del profesor, el estudiante debe llegar a ser capaz de ejercer la actividad intelectual propia del hombre y, mediante ella, adquirir un conocimiento profundo de la realidad, fundamento para resolver los problemas que la vida le plantea. En otras palabras, el profesor tiene que enseñar cosas, impartir conocimientos concretos, pero ha de llegar más allá, hasta "enseñar a pensar" o, hablando más propiamente, estimular y orientar a sus alumnos para que lleguen a "aprender a pensar". Mas aprender a pensar es tanto como adquirir capacidad de reflexión y relación, de suerte que tal aprendizaje sólo es posible cuando los diversos conocimientos particulares y los múltiples quehaceres de la educación se ordenen en un sistema que refleje la unidad del pensar.

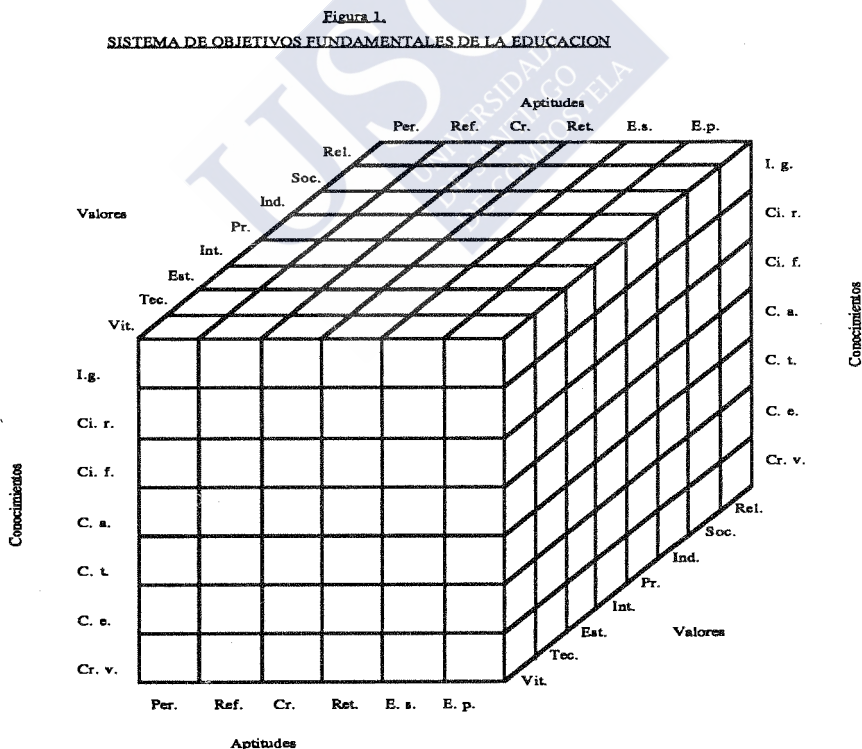
Pero la existencia del hombre no se agota en el pensar. Es cierto que por la inteligencia tienen carácter humano los actos que el hombre puede realizar. En la medida en que un individuo obre por puras reacciones ante los estímulos biológicos o sociales será un simple animal, un número en lo que de juego mecánico tiene la vida natural. Cuando un acto responde al conocimiento del por qué y del para qué,

es propiamente humano. En estas palabras se halla implícita la idea de que toda formación humana tiene una base primariamente intelectual.

Deben entenderse bien estas palabras, para no desorbitar su alcance. Se dice "primariamente" intelectual, lo cual no quiere decir que sea "solamente" intelectual. La inteligencia se convierte en elemento propio de la vida cuando trasciende de sí misma para ponerse al servicio de las decisiones del sujeto, iluminando y orientando su voluntad de obrar. En la medida en que el pensamiento se proyecta en la vida, el "aprender a pensar" se presenta como la cimentación del "aprender a vivir".

La diversidad de los actos humanos y la unidad de la persona exigen que la educación sea también varia y una. Dado que la unidad de la vida humana se hace realidad cuando todos los actos concurren a un mismo fin, los objetivos particulares de cada acto educativo habrán de concurrir también a un mismo fin si el proceso de la educación ha de tener unidad. La perfección de la persona humana en toda su complejidad y en su unidad es el punto de referencia constante de cualquier manifestación educativa. Esto vale tanto como decir que la integración de todos los elementos educativos exige la integración de todos los objetivos de la educación.

Más allá de cualquier taxonomía que mire a un campo de la educación se ha de ir hacia un sistema de objetivos en el cual queden incluidas todas las manifestaciones de la vida humana.



### CLAVE:

|         |                          |        |                         |
|---------|--------------------------|--------|-------------------------|
| C.a. =  | Conocimientos artísticos | Ind. = | Individuales (Valores)  |
| C.e. =  | Conocimientos éticos     | Int. = | Intelectuales (Valores) |
| C.t. =  | Conocimientos técnicos   | Per. = | Perceptiva (Fase)       |
| Ci.f. = | Ciencias formales        | Pr. =  | Prudenciales (Valores)  |
| Ci.r. = | Ciencias reales          | Ref. = | Reflexiva (Fase)        |
| Cr. =   | Creativa (fase)          | Rel. = | Religiosos (Valores)    |
| Cr.v. = | Criterios valorativos    | Ret. = | Retentiva (Fase)        |
| E.p. =  | Expresión práctica       | Soc. = | Sociales (Valores)      |
| E.s. =  | Expresión simbólica      | Téc. = | Técnicos (Valores)      |
| Est. =  | Estéticos (Valores)      | Vit. = | Vitales (Valores)       |
| I.g. =  | Información general      |        |                         |

Enero 1984

A esta idea responde el modelo tridimensional de la educación en el que se halla representado el Sistema de Objetivos Fundamentales de la Educación, tal como se muestra en la figura 1.

En este modelo se unifican las taxonomías corrientes que separadamente cubren alguno de los aspectos o campos de la educación entre los que se han hecho bien conocidos el campo cognitivo, el afectivo y el psicomotor. En el Sistema de Objetivos Fundamentales de la Educación se relacionan y orientan todas las actividades educativas integrándolas en un mismo proceso (1)

La principal característica del anterior modelo se halla en que en él están situados todos los objetivos de la educación y agrupados en un sistema en el que se integran las taxonomías existentes. Cada una de las dimensiones del modelo se refiere a uno de los componentes necesarios de cualquier objetivo de la educación: conocimientos o destrezas, aptitudes y valores.

Se podrá no estar de acuerdo en la serie de conocimientos, aptitudes o valores mencionados en el modelo. Lo esencial es que se mantengan sus tres dimensiones, de suerte que se vea con claridad que cualquier conocimiento se halla relacionado con las aptitudes y los valores, cualquier aptitud incide en los conocimientos y en los valores y cualquier valor humano implica aptitudes y conocimientos.

Sobre la base de la relación que liga a los distintos componentes del quehacer educativo, se puede afirmar que cualquier actividad pedagógica, para que alcance su integridad, debe proporcionar algún conocimiento —especulativo o práctico—,

(1) La justificación de este modelo se puede ver en GARCIA HOZ, V., "Génesis del Sistema de Objetivos Fundamentales de la Educación", en *Aula Abierta*, Universidad de Oviedo, nº 39, dic. 1983, pp. 15-61.



desarrollar alguna aptitud y promocionar algún valor. Esto vale tanto como decir que todo profesor, sin salir de su misión propia de enseñar —no importa la materia a que se dedique— puede contribuir realmente a la formación humana, total, de sus estudiantes.

Los tres componentes de la educación que se acaban de mencionar, se presentan con muy diferente luz. La enseñanza, en tanto que información y estímulo para la adquisición de conocimientos o destrezas, es un elemento patente, claramente percibido por todo el mundo, profesores, alumnos, gentes ajenas a las instituciones educativas. El desarrollo de aptitudes no es ya tan manifiesto como el de la adquisición de conocimientos; sin embargo, entre los educadores profesionales existe la clara conciencia de que la tarea del profesor no consiste simplemente en transmitir conocimientos, según corrientemente se dice, sino también en el desarrollo de las aptitudes, especialmente las de orden mental o intelectual. El tercero de los componentes, el mundo de los valores, es una especie de componente escondido que subyace oculto, a la espera de que profesores y alumnos le dediquen alguna atención, casi siempre promovida por situaciones difíciles que de cuando en cuando aparecen en las relaciones de convivencia y disciplina.

No parece muy equivocado pensar que en el mundo de los valores actúa una especie de Pedagogía invisible o educación sumergida, de la que muchas ocasiones no son conscientes ni profesores ni alumnos; pero no por ello deja de ser menos real. Precisamente en un estudio reciente sobre la reacción valorativa de los estudiantes se ha puesto de relieve que las instituciones educativas influyen en la intensidad y el sentido de tal reacción (Gutiérrez Pérez, 1984).

### 3. *Conexión entre conocimientos, aptitudes y valores.* *Planteamiento racional*

Hasta aquí los supuestos sobre los que hemos de formularnos la pregunta clave de esta exposición. ¿Realmente se hallan relacionados entre sí, tal como he dicho, los tres componentes de la educación, es decir, conocimientos, aptitudes y valores?. La contestación a esta pregunta constituye la segunda parte de la conferencia.

Para contestar a esta pregunta dos caminos se pueden seguir: el de la demostración racional, partiendo de hechos evidentes y conceptos que reflejan una realidad, y la demostración experimental que, arrancando de las manifestaciones externas del proceso educativo, llega incluso a expresar numéricamente la relación que les liga.

La vía racional resulta fácil de seguir.

Por lo que se refiere a las relaciones entre conocimientos y aptitudes, es suficiente analizar el concepto mismo de aptitud para ver que en él se incluye la referencia a una actividad o función y también a un contenido, claramente separables especulativamente, indisolublemente unidos en la realidad. Así, la aptitud para escribir incluye la posibilidad inmediata de hacer una determinada cosa

que es distinta de andar, de hablar o de jugar al fútbol; pero tal capacidad se realiza con contenidos muy diferentes: se puede escribir un artículo periodístico, una carta a un amigo, una solicitud a una autoridad. Cada uno de estos actos de escribir requiere un conocimiento distinto y la misma aptitud. Recíprocamente, cualquier conocimiento exige en nosotros la aptitud necesaria para adquirirle y tenerle fijado en nuestra conciencia. Por otra parte, para que una aptitud pueda ser o considerarse humana, necesariamente ha de tener un elemento cognitivo; se es capaz de hacer algo cuando *se sabe hacer*.

La conexión entre conocimientos y aptitudes, por un lado, y valores, por otro, tiene su fundamento en la necesaria relación del quehacer intelectual, interior, con la conducta manifiesta del hombre regida por la voluntad (Nuttin, 1982). La verdad y el bien constituyen las referencias fundamentales de la inteligencia y la voluntad, respectivamente. Lo verdadero se presenta como lo bueno del conocimiento; y el bien de la voluntad, para que realmente lo sea, es menester también que sea un bien verdadero, real, no engañoso o aparente. Del hecho de que lo verdadero tenga el carácter de bien, se sigue en el entendimiento cognoscente un apetito hacia ello; hay como tendencia natural no sólo a conservar el conocimiento que hemos adquirido sino a ampliarle. Según esto, también de lo verdadero puede decirse que desempeña la función de fin. La razón y la voluntad se incluyen mutuamente: "la razón no sólo conoce la voluntad y la voluntad no sólo quiere que la razón conozca, sino que ambas se compenetran hasta tal punto que en ningún caso pueden vivir separadas. En consecuencia, la razón entraña su propia porción de voluntad y apetito... y la voluntad entraña su propia porción de razón y, consecuentemente, de iluminación" (Lotz, 1982, 205).

La función de la inteligencia adquiere todo su valor cuando ilumina la actividad entera del hombre y a su vez esta actividad es realmente humana cuando obedece a una decisión de la voluntad apoyada en el juicio de la razón.

El quehacer científico es la más elevada forma de actividad intelectual humana. Por otra parte, la formación científica no consiste simplemente en una acumulación de conocimientos sino en la capacidad de comprensión, es decir, en la capacidad de relacionar unos con otros e incluso de salir del propio campo de la ciencia para establecer relaciones con diversos campos y llegar al conocimiento total de la realidad. Teniendo presentes estas ideas, no parece aventurado decir que la formación intelectual constituye la mejor base humana para la educación total del hombre, que abarque no sólo al mundo cognitivo sino también a esas otras esferas de la realidad en las que se proyecta la actividad técnica, estética y moral.

#### **4. *El apoyo experimental. Conocimientos, aptitudes; conocimientos y aptitudes***

Si tras el discurso racional, intentamos buscar el apoyo de los hechos, bueno será recordar que la investigación experimental en el terreno pedagógico toma sus datos de los factores que intervienen en la actividad educativa. En el problema que



estamos estudiando, los elementos fundamentales son: el propio sujeto, como siempre, y los elementos materiales operantes en el proceso de la educación.

En el campo de los conocimientos es fundamental el material lingüístico. En el de las aptitudes, el rendimiento de los escolares. Y en el de los valores, más difícilmente aprehensible, las disposiciones y actitudes de los escolares.

Aún cuando he de referirme a las tres dimensiones de los objetivos de la educación, me detendré especialmente en el de la promoción de valores, cuestión menos estudiada, aunque repetidamente aludida, en los estudios pedagógicos de estos últimos años.

En el campo de los conocimientos, ya van siendo conocidas las investigaciones realizadas a partir de los estudios sobre el Vocabulario General de Orientación Científica, realizados en el antiguo Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. En ellos, tomando como punto de partida la expresión lingüística —el vocabulario en concreto— de las diferentes materias que constituyen los currícula de la educación general, se mostró de un modo fehaciente la existencia de correlación entre todas las asignaturas, tanto las que realmente existen en los actuales currícula cuanto aquellas que, respondiendo al avance de la ciencia y de la técnica, se pudieran incorporar. Según estos estudios hay una correlación positiva y significativa entre todas y cada una de las materias de estudio en la Educación Secundaria y en el umbral de la Universidad. Tal relación viene expresada por los coeficientes de correlación, de los cuales el menor es el existente entre Botánica y Gramática con un valor de  $r = 0,565$ , siendo el mayor coeficiente el que existe entre Historia y Literatura con un valor de  $r = 0,856$  (García Hoz, 1976, 413).

Por lo que se refiere a las distintas aptitudes y funciones mentales entre sí, hay toda una ya larga tradición de estudios correlacionales, desde los realizados por Sperman en los años 20, en los que en las distintas funciones mentales obtuvo coeficientes de correlación con la inteligencia que van desde la realización de órdenes escritas con un valor de  $r = 0,58$  ó capacidad de selección lógica con  $r = 0,60$  hasta el descubrimiento de analogías con  $r = 0,68$  ó la capacidad de uso del vocabulario con  $r = 0,75$ .

Estos valores de los coeficientes de correlación —alrededor de 0,60 y 0,70— son los que más se repiten en los estudios sobre las relaciones existentes entre las distintas aptitudes del hombre.

Sin embargo, las relaciones entre los conocimientos escolares y las aptitudes presentan otra cara. Si bien es verdad que la relación entre rendimiento escolar e inteligencia suele situarse en magnitudes semejantes a las que se acaban de mencionar, cuando se estudia la relación entre los distintos tipos de conocimiento y las diferentes aptitudes, contra lo que pudiera esperarse, los coeficientes de correlación bajan enormemente. Así, en una ya añeja investigación entre los conocimientos lingüísticos, matemáticos y científico-naturales con los factores mentales respectivos, verbal, matemático y espacial, se obtuvieron coeficientes de correlación situados entre  $r = 0,21$  y  $r = 0,28$  (González Marcos, 1969).

Y en cuanto a la afición o actitud que en los estudiantes pueden despertar el estudio de las diferentes materias hacia distintos tipos de actividad o distintas aptitudes, los valores son semejantes, tal como se puede ver en los estudios de Bloom relativos a las características humanas y el aprendizaje escolar (Bloom, 1976, 244 ss.) Entre estudiantes españoles de 8º de E.G.B. y Bachillerato, la valoración de distintas actividades o aptitudes en relación con el rendimiento en las áreas fundamentales, expresada en coeficientes de contingencia, tal como se ve en la Tabla 1, oscilan entre 0,13 y 0,47, datos muy semejantes a los obtenidos por Bloom (Fomento, 1984).

Tabla 1

RENDIMIENTO Y VALORACION DE ACTIVIDADES

(Coeficientes de contingencia)

|            | RAZONAR<br>1 | RECORDAR<br>2 | EXPRESARSE<br>3 | LEER<br>4 | OBSERVAR<br>5 | REALIZAR<br>(t. prácticas)<br>6 | CREAR<br>7 |
|------------|--------------|---------------|-----------------|-----------|---------------|---------------------------------|------------|
| LENGUA     | .226         | .262          | .133            | .417      | .181          | .344                            | .310       |
| MATEMAT.   | .144         | .133          | .234            | .100      | .266          | .296                            | .399       |
| HISTORIA   | .294         | .188          | .125            | .238      | .201          | .346                            | .282       |
| C. NATURAL | .155         | .306          | .228            | .472      | .114          | .414                            | .104       |
| RELIGION   | .246         | .384          | .230            | .386      | .287          | .332                            | .596       |

## 5. Valores y virtudes

Hechas estas someras alusiones al campo de los conocimientos y de las aptitudes, detengámonos en el mundo de los valores.

Para evitar confusiones terminológicas, convendrá decir que, sin entrar en justificaciones filosóficas que alargarían esta exposición, entiendo que las nociones de valor y de virtud se hallan estrechamente relacionadas. Brevemente, se puede recordar que la objetividad del valor es una cierta excelencia añadida al ser como una cualidad irreal cuya característica es la de "valer". Los valores no son conocidos de un modo estrictamente intelectual pero lo intelectual no puede excluirse tampoco completamente de la esfera de los valores. Estos se estiman, aprecian o valoran, es decir, se perciben aunque de una forma peculiar, y también, como las cosas reales, puede el hombre producirlos o promocionarlos. Las virtudes conllevan la capacidad

subjetiva del hombre para percibir y realizar los valores. Los valores están objetivamente en las cosas y subjetivamente en las virtudes. A su vez, las virtudes son las disposiciones perfectas para estimar y realizar los valores.

Sistema de valores y conjunto de virtudes son dos conceptos que hacen referencia a dos realidades paralelas estrechamente vinculadas entre sí e intercambiables sin grave detrimento de la claridad de expresión.

Aunque en sentido estricto la virtud tiene una significación radicalmente moral, para seguir evitando malentendidos, bueno será tener presente que el concepto amplio de virtud —que yo voy a utilizar— va más allá del campo ético. En tanto que perfección de las facultades humanas, hay tantas virtudes como facultades se pudieran considerar. Si aceptamos que la vida humana se resume en la actividad de la inteligencia y de la voluntad, habremos de admitir la existencia de virtudes intelectuales y virtudes de la voluntad o virtudes morales. Continuando con nuestro razonamiento, teniendo presente que hay una inteligencia teórica pero también una inteligencia práctica que orienta la actividad exterior, igualmente será fácil inferir que entre las virtudes intelectuales las referidas al orden artístico y técnico se hallan necesariamente incluídas. Si, por otra parte, nos hacemos cargo de que la voluntad no sólo realiza actos elícitos, ejecutados por ella misma, sino también actos que ejecutamos mediante el uso de nuestros órganos corporales, también podremos ver la posibilidad de que, dentro de las virtudes, se incluyan aquellas que hacen referencia a los actos biológicos imperados por la voluntad. En cierto modo, se puede hablar también de virtudes de orden vital.

En suma, hablar de virtudes no es reducirse al campo de la ética sino referirse al espectro total de las manifestaciones de la vida humana. El conocimiento y las aptitudes mentales se refieren principalmente a los valores y virtudes intelectuales, mientras que la expresión, principalmente en su manifestación práctica, se refiere al mundo de las virtudes morales. Uno y otro campo se hallan estrechamente vinculados porque, según dije al principio de esta exposición, la actividad manifiesta, expresiva, del hombre es la proyección externa de su actividad interior, predominantemente cognitiva.

Si nos referimos en la promoción de los valores, encontramos dos campos propios del quehacer educativo: la instrucción relativa a la adquisición de ideas o formación de criterios para la acción y la habituación o formación y refuerzo de hábitos.

Una y otra, la instrucción y la habituación, necesariamente se han de fundar en la situación y disposiciones de los sujetos que se educan, de los estudiantes en las instituciones escolares. Cualquier investigación experimental sobre la formación humana en función de los valores ha de empezar con un estudio acerca de la percepción y valoración que los estudiantes hacen de las cualidades humanas. En este campo se sitúa la investigación a que me voy a referir.

Vaya por delante que no pretendo generalizar o universalizar los resultados de la investigación. Hace años que tengo bien clara la idea de que no es posible obtener demostraciones apodícticas, absolutas, de una investigación experimental.

Ello se debe principalmente a la imposibilidad de trabajar con muestras que puedan presumir absolutamente de un carácter irrestrictamente aleatorio, así como la existencia de múltiples fuentes de error en las medidas y mucho más en las estimaciones, tal como se pone de relieve en la reciente publicación de Brennan sobre la teoría de los elementos de posibilidad de generalización (Brennan, 1984). Más modestamente, debemos conformarnos con ofrecer la posibilidad, no de generalizar sino de analogar, es decir, ofrecer los resultados de la investigación para que se utilicen en situaciones que se puedan considerar análogas apoyándonos en la cuarta regla de la ciencia que formuló, con tanto sentido, la mente matemática de Newton:

"Las proposiciones sacadas por inducción de los fenómenos deben ser miradas, a pesar de las hipótesis contrarias, como exactamente o casi exactamente verdaderas, hasta que otros fenómenos no confirmen éstas enteramente o no hagan ver que aquéllas están sometidas a excepciones".

## 6. *Visión juvenil de las cualidades humanas*

Los datos que voy a utilizar están tomados de una investigación realizada el pasado año de 1983 en 16 Colegios, 8 masculinos y 8 femeninos, situados en Madrid, Andalucía, Valencia, Cataluña, Aragón, Asturias y Galicia.

En la mencionada exploración, una de las peticiones que se hacía a los alumnos era que escribieran "las tres cualidades más importantes de un hombre. Piensa simplemente —se les pidió a los escolares— en la vida y en los hombres y elige las tres cualidades que te parezcan más importantes para vivir. Escríbelas una debajo de otra".

En las contestaciones se mencionaron cerca de un centenar de cualidades. Seleccionadas de entre ellas aquellas que habían recibido un número significativo de menciones, se calcularon los coeficientes de correlación existentes entre ellas obteniéndose la matriz reproducida en la Tabla 2.

Como se puede ver, las correlaciones son bastante elevadas, si se exceptúan las existentes entre la fuerza física y las demás cualidades, cosa que no tiene nada de particular puesto que la condición mencionada es predominantemente material y biológica mientras las demás se refieren al mundo espiritual, especialmente al campo ético. El espectro de los coeficientes de correlación cubre un ancho recorrido desde el coeficiente 0, que se repite entre responsabilidad con fuerza física y con amabilidad, hasta el coeficiente de 0,922, entre sinceridad y generosidad.

La existencia de tales coeficientes de correlación vienen a confirmar una idea común en toda la tradición ética: la estrecha relación de unas virtudes con otras, expresada en multitud de autores, que van desde Platón en la antigüedad clásica, hasta Pieper en nuestros días.

Tabla 2

COEFICIENTES DE CORRELACION. MUESTRA: CHICOS/AS. 16 Colegios (8 femeninos, 8 masculinos). Junio 1984

| Cualidades   | X    | ALEG. | AMAB. | AMIST. | FUE. F. | GENE. | HONR. | HUM. | PERS. | RESP. | SABI. | SENC. | SINC. | SIMP. | TRAB. | VAL. | VOL. |
|--------------|------|-------|-------|--------|---------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|
| ALEGRIA      | 3608 |       |       |        |         |       |       |      |       |       |       |       |       |       |       |      |      |
| AMABILIDAD   | 2    | 0507  |       |        |         |       |       |      |       |       |       |       |       |       |       |      |      |
| AMISTAD      | 356  | 0423  | 0331  |        |         |       |       |      |       |       |       |       |       |       |       |      |      |
| FUERZA FIS.  | 362  | 0101  | 0313  | 0141   |         |       |       |      |       |       |       |       |       |       |       |      |      |
| GENEROSIDAD  | 4912 | 0876  | 0324  | 0591   | 0241    |       |       |      |       |       |       |       |       |       |       |      |      |
| HONRADEZ     | 10   | 0296  | 0272  | 0667   | 0079    | 0410  |       |      |       |       |       |       |       |       |       |      |      |
| HUMILDAD     | 781  | 0738  | 0573  | 0454   | 0333    | 0792  | 0254  |      |       |       |       |       |       |       |       |      |      |
| PERSONALID.  | 218  | 0366  | 0470  | 0647   | 0032    | 0452  | 0571  | 0216 |       |       |       |       |       |       |       |      |      |
| RESPONSABIL. | 25   | 0464  | 0     | 0573   | 0008    | 0720  | 0325  | 0421 | 0327  |       |       |       |       |       |       |      |      |
| SABIDURIA    | 1256 | 0600  | 0328  | 0550   | 0057    | 0509  | 0584  | 0544 | 0290  | 0583  |       |       |       |       |       |      |      |
| SENCILLEZ    | 345  | 0658  | 0435  | 0380   | 0236    | 0797  | 0252  | 0573 | 0372  | 0447  | 0051  |       |       |       |       |      |      |
| SINCERIDAD   | 7537 | 0888  | 0486  | 0649   | 0066    | 0922  | 0533  | 0698 | 0516  | 0728  | 0651  | 0697  |       |       |       |      |      |
| SIMPATIA     | 24   | 0600  | 0589  | 0603   | 0307    | 0668  | 0510  | 0483 | 0492  | 0433  | 0402  | 0573  | 0656  |       |       |      |      |
| TRABAJO      | 3267 | 0655  | 0155  | 0589   | 0218    | 0744  | 0652  | 0464 | 0425  | 0813  | 0562  | 0566  | 0811  | 0564  |       |      |      |
| VALENTIA     | 2808 | 0777  | 0369  | 0248   | 0278    | 0764  | 0288  | 0548 | 0414  | 0467  | 0336  | 0892  | 0680  | 0513  | 0637  |      |      |
| VOLUNTAD     | 387  | 0575  | 0168  | 0713   | 0076    | 0884  | 0673  | 0435 | 0676  | 0818  | 0489  | 0570  | 0654  | 0410  | 0725  | 0587 |      |

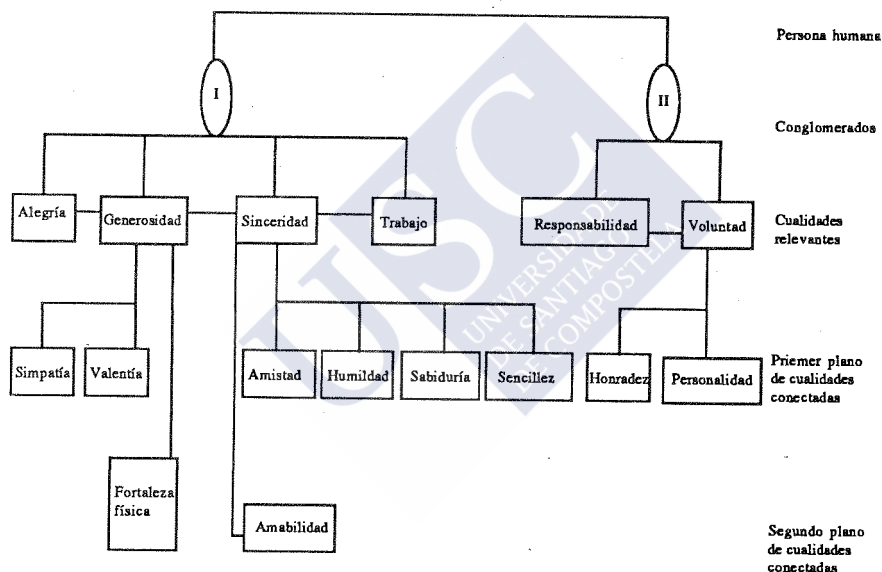
A la vista de tal diferencia en la magnitud de los coeficientes de correlación se vio la posibilidad de agrupar aquellas cualidades más estrechamente correlacionadas entre sí, de tal suerte que —mediante el análisis de conglomerados— pudiéramos llegar a la identificación de alguno o algunos conjuntos especiales dentro de la serie de cualidades mencionadas.

Realizado el análisis pertinente se obtuvieron dos conglomerados. El conglomerado I, formado por las cualidades alegría, generosidad, sinceridad y trabajo con un coeficiente de pertenencia  $b = 2,066$  y un conglomerado II, constituido por las cualidades responsabilidad y voluntad con un coeficiente  $b = 2,071$ .

Examinando la correlación particular de las cualidades no incluidas en los conglomerados con las incluidas en ellos, se establecieron las correspondientes asociaciones que han permitido construir un dendrograma, en el que pudiéramos considerar reflejada la visión juvenil del hombre perfecto. (Véase figura 2).

**FIGURA 2**  
**DENDROGRAMA DE LAS CUALIDADES HUMANAS**

(Visión Juvenil)



Veamos cómo podemos leer e interpretar este dendrograma de las cualidades humanas.

En primer término, los dos conglomerados parecen hacer referencia a cualidades de distinto género.

El conglomerado I, constituido por sinceridad, generosidad, trabajo y alegría, parece referirse más bien a cualidades que son principios inmediatos de actividad.



Dicho de otro modo, cualidades operativas que originan actos de un modo inmediato. Tal vez habría de hacerse mención singular de la alegría, que no es principio inmediato de operación sino más bien una consecuencia de las actividades que el hombre realiza y de las situaciones en que se encuentra.

La sinceridad, generosidad y trabajo indican tres modos de entrega del hombre a lo que le rodea.

El trabajo es tanto como entrega a las cosas. Como actividad productiva de una realidad objetivable, el trabajo es la actividad universal mediante la cual el hombre interviene eficaz y operativamente en el mundo real que le circunda. El trabajo no es una cualidad humana, es más bien una actividad; más parece que en nuestro caso, ya que fue mencionada como cualidad, podríamos interpretar esta expresión como "espíritu de trabajo".

La generosidad pertenece al campo de la relaciones humanas. Gobernadas éstas por la virtud de la justicia, la generosidad se nos presenta como culminación de todas ellas ya que si la justicia consiste básicamente en "dar a cada uno lo suyo", la generosidad va más allá y da sin medida. De algún modo la justicia es cuestión de números y la generosidad es, en todo caso, cuestión de amor.

La sinceridad es también cuestión de entrega. Una interpretación superficial nos haría ver que la sinceridad consiste simplemente en una virtud de palabra; cuando dice uno lo que siente, es sincero. Pero todos tenemos experiencia personal de que cuando la sinceridad cuesta —y es entonces justamente cuando se ve con claridad su carácter de virtud— no simplemente pronunciamos palabras que son el reflejo de nuestros pensamientos sino que nos entregamos a nosotros mismos. A través de la verdad del hablar, desvelamos la verdad de nuestra realidad, desnudamos nuestro ser. Es en esta sinceridad donde nuestra capacidad de entrega alcanza cotas de mayor profundidad. Si en las distintas acepciones de la verdad se entiende que la verdad ontológica es la verdad del ser, la verdad lógica la verdad del conocer y la verdad moral la verdad del hablar, la sinceridad sería la verdad del ser humano.

Resulta extraño que en el primer plano de cualidades conectadas con este primer conglomerado se hallen estrechamente vinculadas a la sinceridad cualidades como la amistad, la humildad, la sabiduría, la sencillez, a cuyo análisis —extraordinariamente atractivo— no podemos dedicarnos en esta ocasión. Vale la pena reparar en que en el segundo plano de cualidades conectadas, es decir, de menor correlación con las del conglomerado, figura la amabilidad, una especie de virtud menor, predominantemente superficial que, unida también directamente a la sinceridad, adquiere un especial significado como medio de facilitar la relación entre los hombres.

La alegría, situada en este conglomerado I, no parece que sea una cualidad operativa, y en este punto se diferencia de las que constituyen el mismo conglomerado. Se puede interpretar, no como un modo peculiar de hacer, sino como una consecuencia que va frecuentemente unida a la relación de las operaciones incluidas en el mismo conglomerado. Esta interpretación concuerda con el concepto del sentimiento como fenómeno adjetivo, ligado necesariamente a un



conocimiento, a un acto o a una situación. La alegría se nos presenta así como el fruto de los actos de generosidad, de sinceridad y de trabajo. Pero sobre la alegría volveré más adelante.

Mirando a las conexiones del conglomerado, se ve que las cualidades conectadas en primer plano con la generosidad son la simpatía y valentía. Una interpretación de esta peculiar correlación sería la de que la simpatía facilita la generosidad mientras que la valentía hace al hombre capaz de ser generosos en situaciones arduas, en las cuales su egoísmo se manifiesta con peculiar fuerza y necesita, igualmente, ser vencido con el esfuerzo excepcional propio del valiente. Anotemos como curiosidad la relación que aparece —aunque sea en segundo plano— entre la fortaleza física y la generosidad. ¿Querrá esto decir que los generosos son fuertes?

En el conglomerado quedan sin cualidades conectadas la alegría y el trabajo. Ellas son, sin embargo, dos puertas que el hombre tiene abiertas. La alegría es como el camino hacia esa aspiración universal a la felicidad que objetivamente implica perfección y subjetivamente implica satisfacción. El trabajo es la puerta para hacer realidad los valores que de un modo u otro conectan con el mundo sensible. En el trabajo se realizan los valores vitales, artísticos y técnicos de un modo especial y en él confluyen también, aunque de un modo no exclusivo, todos los valores humanos.

El conglomerado II, constituido por la voluntad y la responsabilidad, presenta mayores dificultades para interpretar qué es lo que realmente habrán querido decir los muchachos al mencionarlas como cualidades humanas. Parece referirse a disposiciones básicas que tienen razón —dentro de la realidad humana— de principio primero de nuestros actos, que es el caso de la voluntad o que son consecuencia permanente de ellos, en el caso de la responsabilidad.

Voluntad y responsabilidad son cualidades que no se refieren a un tipo particular de actividades sino que se hallan como en el principio y el fin de cualquier acto voluntario. La voluntad es la potencia que es causa o principio de cualquier acto propiamente humano que se realizará según las distintas especificaciones de virtudes de las que son buen ejemplo las que se acaban de considerar en el conglomerado I. La responsabilidad viene a ser como la repercusión del acto en el propio sujeto que le realiza; es como la huella o condición permanente de un sujeto por el hecho de haber realizado tal o cual acción libremente. El acto termina, pero la responsabilidad permanece.

Conectadas especialmente con la voluntad, aparecen dos cualidades, la honradez y la personalidad. Ambas son atributos de la persona humana con una significación tan general como la voluntad misma. La honradez vendría a ser aquella cualidad en virtud de la que un hombre es bueno, se porta y obra de acuerdo con lo que la justicia exige. La personalidad es una palabra difícil de interpretar por la variedad de sus significaciones. Posiblemente los jóvenes la usen en el sentido de rasgo dominante que permite caracterizar a una persona, o bien en la significación de un cierto vigor asimilable a la fuerza de voluntad. En cualquier caso la personalidad

tiene una significación más general que la de capacidad para realizar determinados actos concretos; se proyecta, como la voluntad, en todos los actos del hombre.

Resumiendo: en el significado de los conglomerados de cualidades, se podría encontrar una cierta semejanza con los dos tipos de actos voluntarios. El conglomerado I se referiría a los actos imperados de la voluntad, es decir, aquellos que requieren el concurso de otro órgano o facultad para ser realizados. Así, por ejemplo, la voluntad puede decidir trabajar pero es menester determinadas aptitudes para realizar un trabajo. El conglomerado II tiene más relación con los actos elícitos, es decir, con aquellos actos que realiza la voluntad por sí misma sin que en ellos intervenga ningún otro órgano o potencia. Es el propio acto de querer o no querer que se realiza en el interior del hombre.

Para terminar la referencia al contenido de los conglomerados, vale la pena tener presente que el hecho de su existencia en el que se manifiesta una particular relación entre determinadas virtudes que no existen con otras, no quiere decir que sólo ellas estén relacionadas con él. Según vimos en la matriz de correlaciones, todas las cualidades, virtudes o valores se relacionan entre sí, lo que acontece es que la relación entre unas y otras difiere en intensidad. Por esta razón se mencionan también las virtudes conectadas. Incluso el que una cualidad no se señale como cualidad conexas con un conglomerado no quiere decir que no tenga relación sino que presenta una más relación con otras cualidades

## *7. Visión completa de las cualidades humanas*

Examinando con una cierta atención el dendrograma de las cualidades humanas no es difícil sacar la impresión de que se trata de un modelo incompleto del hombre. En otras palabras, faltan, probablemente, cualidades fundamentales sin las que sería difícil explicar toda la rica variedad de la vida y la conducta humana. Efectivamente esto es así.

No debemos olvidar que se trata de una visión juvenil del hombre, que puede presentar sesgos y lagunas. Lo que el dendrograma refleja no es la completa objetividad de las cualidades humanas sino la peculiar visión que la juventud tiene de las cualidades más importantes del hombre.

Sin embargo, el dendrograma construido sobre las relaciones que ligan a unas cualidades con otras, es suficientemente amplio para ofrecer la posibilidad de que en él se inserten aquellas otras condiciones o cualidades que quedan fuera de la visión juvenil.

Podrá obtenerse una imagen completa del hombre sobre el supuesto de que tras de las cualidades mencionadas por los jóvenes, existen y actúan otras cualidades —a las que ya antes aludí— ocultas cuyas relaciones con las ya mencionadas son fáciles de establecer.

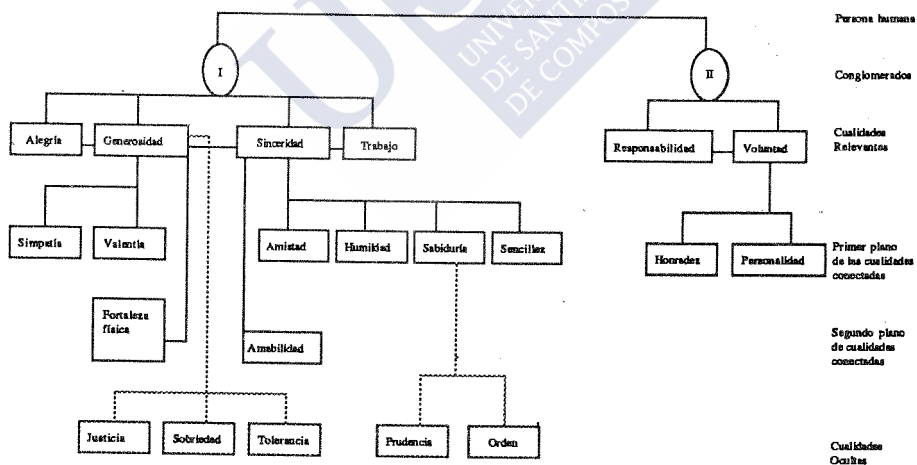
A título de ejemplo, considerando un sistema de valores humanos que va desde los vitales hasta los valores éticos, podemos fácilmente suponer que en el trabajo

se hallan implicados los valores vitales, artísticos y técnicos de un modo especial; en la sabiduría los valores intelectuales y los prudenciales; en la valentía y fortaleza física se puede entender implicados los valores individuales; y en la generosidad los valores sociales.

Pensando en las virtudes constitutivas de la visión ética tradicional, igualmente se pueden encontrar enlazadas o relacionadas con las que figuran en el dendrograma de la visión juvenil.

Si se estima conveniente, las cualidades no explícitamente mencionadas se pueden situar en el mismo dendrograma como cualidades ocultas, con lo cual se obtendría una representación completa en la que se viera con claridad cuál es la realidad de la vivencia del hombre por parte de la juventud y cuál sería la visión completa de las cualidades humanas. Esto es lo que aparece en el dendrograma de la Figura 3 que se ofrece a modo de ejemplo.

FIGURA 3  
DENDROGRAMA DE LAS CUALIDADES HUMANAS



## 8. Relación entre conocimientos, aptitudes y valores

Vistas las relaciones de las cualidades, virtudes o valores entre sí, podemos ahora plantearnos el problema de su relación con las otras dimensiones del conocer y del vivir humano tal como figuran en el modelo de educación. En concreto, las relaciones entre los valores y los conocimientos y las aptitudes.

Los mismos datos que hemos venido utilizando hasta ahora pueden servirnos para resolver el problema que acabo de plantear.

En primer lugar, la existencia de palabras de significación puramente cognitiva como afirmación, conocimiento, medida, junto con otras de significación operativa tal como actividad, bien, trabajo, en el vocabulario común, vulgar y científico, ponen de relieve la existencia de zonas comunes a los conocimientos, aptitudes y valores.

Pero no se trata simplemente de que el vocabulario común cubra todas las manifestaciones de la vida humana. También se manifiesta una relación entre la frecuencia con que cada una de las palabras se utiliza en el dominio del conocer y en el dominio de la operación.

Eligiendo, a título de prueba, algunos términos que se pueden considerar representativos de la ciencia, por un lado, y de la ética, por otro, se puede ver que existe una correlación suficientemente alta en el uso de las referidas palabras, hecho que viene a indicar la relación existente entre los valores, las aptitudes y el conocimiento. Tomando las palabras *ciencia*, *verdad* y *causa*, como indicadores o testigos de la formación del campo del conocer, las palabras *aptitud*, *práctica* e *instrumento*, como representativas del campo funcional, y las palabras *bien*, *fin* y *virtud*, como indicadoras o testigos de la formación ética, la correlación entre las frecuencias de uso en cada una de ellas será un indicador de la relación entre todos los componentes de los objetivos de la educación. La tabla 3 reproduce las aludidas correlaciones.

Tabla 3  
COEFICIENTES DE CORRELACIÓN ENTRE LOS DISTINTOS COMPONENTES DE  
LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN (Conocimiento, aptitudes, valores)

|            | CIENCIA | VERDAD | CAUSA | APTITUD | PRACTICA | INSTRUMENTO | BIEN | FIN  | VIRTUD |
|------------|---------|--------|-------|---------|----------|-------------|------|------|--------|
| CIENCIA    |         |        |       |         |          |             |      |      |        |
| VERDAD     | 0'89    |        |       |         |          |             |      |      |        |
| CAUSA      | 0'82    | 0'88   |       |         |          |             |      |      |        |
| APTITUD    | 0'78    | 0'84   | 0'96  |         |          |             |      |      |        |
| PRACTICA   | 0'58    | 0'45   | 0'48  | 0'59    |          |             |      |      |        |
| INSTRUMEN. | 0'49    | 0'35   | 0'43  | 0'32    | 0'14     |             |      |      |        |
| BIEN       | 0'88    | 0'69   | 0'59  | 0'55    | 0'56     | 0'28        |      |      |        |
| FIN        | 0'67    | 0'77   | 0'89  | 0'88    | 0'28     | 0'37        | 0'34 |      |        |
| VIRTUD     | 0'78    | 0'71   | 0'72  | 0'58    | 0'23     | 0'51        | 0'61 | 0'65 |        |

En la matriz expuesta en la Tabla 3 encontramos un espectro de coeficientes de correlación que van desde 0,14 entre práctica e instrumento, y 0,89 entre ciencia y verdad y entre causa y fin.

Este recorrido a través del lenguaje, el rendimiento de los escolares y su visión personal de las cualidades humanas más relevantes, ha puesto de relieve con suficiente claridad, la existencia de relaciones entre conocimientos, aptitudes y valores contestando así a la pregunta clave de mi exposición.

Y vamos ya con la cuarta parte de esta exposición

## 9. *La formación íntegra de los alumnos*

Hasta aquí han hablado los números; y su lenguaje, aunque corrientemente se supone preciso, exacto, portador de un solo significado unívoco, da pie para diferentes lecturas si, a través de la expresión cuantitativa, se trata de aprehender la realidad total que se esconde tras los hechos observados.

Empecemos por recordar que la correlación no es causalidad pero tampoco casualidad. Las correlaciones significativas manifestadas entre conocimientos, aptitudes y valores, ponen de relieve la existencia de una comunidad dinámica entre ellos permitiéndonos esperar fundadamente que el perfeccionamiento de una disposición suponga al mismo tiempo la perfección de otras. En términos pedagógicos, el aumento de conocimiento se halla de algún modo vinculado al desarrollo de aptitudes y a la promoción de valores. "Todas las virtudes crecen en el ejercicio de una", escribió San Juan de La Cruz (Subida al monte Carmelo, I, XII). Bien podemos nosotros decir que las relaciones, expresadas numéricamente, apoyan la idea, antes ya mencionada, de que cualquier profesor, —sin salir de la enseñanza específica que tenga a su cargo— puede —y debe— contribuir realmente a la formación humana, total, de sus alumnos.

Recordemos que el influjo educativo de la escuela se realiza por dos vías: la del esfuerzo individual en el aprendizaje que cada estudiante ha de realizar, y la de la mutua influencia de los estudiantes y profesores en el ámbito social de la escuela.

Sobre estas ideas, una nueva referencia a las cualidades que constituyen el conglomerado I en el dendrograma juvenil (Figura 2) nos va a ofrecer una pauta para el quehacer de un profesor que quiere de verdad educar con su enseñanza.

El conglomerado, como hemos visto, está constituido por el trabajo, la sinceridad, la generosidad y la alegría.

El trabajo viene a compendiar el esfuerzo individual, imprescindible para aprender algo. Exige un saber —saber hacer— y también implica la actualización de determinadas aptitudes.

En el trabajo el hombre sale de sí mismo para entregarse a la realización de algo. La tendencia natural del hombre hacia la perfección de él y de lo que hace, lleva a la aspiración de la obra bien hecha. Basta con que el profesor enseñe bien y

el alumno estudie bien para que su labor, aparte del contenido propio de la materia que enseña, tenga también un valor personal que nace precisamente de su condición de actividad bien hecha. La trascendencia personal de la actividad humana alcanza todo su valor en la obra bien hecha. Recordemos la conocida invocación de Eugenio D'Ors: "Todo pasa. Pasan pompas y vanidades, pasa la nombradía como la oscuridad. Nada quedará a fin de cuentas, de lo que hoy es la dulzura o el dolor de tus horas, su fatiga o su satisfacción. Una sola coas, Aprendiz, Estudiante, hijo mío, una sola cosa te será contada, y es tu Obra Bien Hecha" (D'Ors, 1973, 50). En la medida en que un profesor pida a sus alumnos que hagan bien lo que deben hacer, están entrando en el campo de la técnica, de la estética y de la moral.

La mención de la obra bien hecha plantea un interesante problema ligado, por una parte, a la tradicional idea de magnanimidad y, por otra, al actual tema del nivel de aspiración. El nivel de aspiración suele entenderse más bien en términos cuantitativos; pero, sin abandonar este punto de vista, vale la pena tener en cuenta que también puede aspirarse no sólo a una mayor cantidad de trabajo, sino a una mejor cualidad del mismo. Las producciones pueden ser grandes por su tamaño o extensión, mas pueden ser también grandes por su cualidad.

El esfuerzo personal de cada estudiante es la condición subjetiva con la que ha de responder al nivel de aspiración y a las exigencias de cualquier aprendizaje. El componente intermedio del proceso de pensar, es decir, la elaboración o reflexión, exige por parte del sujeto no meramente la actitud pasiva de recibir estímulos y reflejar reacciones sino la actitud activa, valga la palabra, que desemboque en una actividad. Fácilmente se infiere que, siendo el esfuerzo a su vez lo que condiciona el ejercicio de una virtud, la actividad del aula incide necesariamente en la vida moral de quien en ella trabaja.

Acabo de referirme a la tarea de aprendizaje como una actividad individual. Pero no hemos de olvidar la segunda vía que el influjo educativo tiene en una institución escolar: el ámbito social constituido por el aula y la escuela entera, que estimula, favorece y condiciona de peculiar modo las relaciones entre sus componentes. El trabajo cooperativo es, todo profesor lo sabe, una exigencia de la educación actual. No sólo porque condiciona positivamente el aprendizaje sino porque ofrece el mejor fundamento para el desarrollo de las virtudes sociales a las que podemos situar en una línea que va desde la justicia a la generosidad. La peculiar relación entre el trabajo y la generosidad dentro de un mismo conglomerado, tal como se ve en las Figuras 2 y 3.

El trabajo cooperativo obliga a quienes lo emprenden a una actitud de justicia que impone el ofrecer y dar nuestra trabajo como algo debido a los demás, puesto que es un elemento de la obra común

Pero en las relaciones con los otros, si la justicia es algo obligado que fundamente el valor de tales relaciones, la generosidad es como su perfección. En la justa colaboración algo se da a los demás, pero se da también en beneficio propio; en la generosidad se da también al otro, se le ayuda, se le ofrece, pero yendo más allá de la obligación, olvidándose de uno mismo. Colaborar en una obra que es de



interés común es obligación de justicia; ayudar y servir al otro, es manifestación de generosidad. En la obra de justicia está presente el interés de los otros mezclado con el interés nuestro. En la generosidad se olvida uno de sí, de sus gustos, de lo que posee, de su tiempo, para entregarse al quehacer en beneficio de otro.

Relacionada estrechamente con la generosidad aparece la sinceridad, cualidad predominantemente social apoyada en el valor individual del propio conocimiento. En la medida en que la educación es comunicación, aparece la sinceridad como condición necesaria para una auténtica comunicación, lo cual vale tanto como decir que es condición necesaria para que la educación exista en realidad. El hondo sentido de la sinceridad aparece claramente en etapas avanzadas del proceso institucional de la educación, es decir, en la educación secundaria y en la superior, donde los estudiantes, capaces ya del desdoblamiento que supone la reflexión sobre sí mismos y especialmente sensibles a las relaciones sociales, son conscientes en ocasiones de que la sinceridad es cosa difícil, ardua, que puede ir en contra de nuestras apetencias egoístas, y surge así todo ese mundo de la picaresca estudiantil que, si en ocasiones aparece como cosa más bien entretenida y hasta ingeniosa, en el fondo puede llevar a una degradación profunda de nuestro ser y de nuestro trabajo.

En cuanto a la alegría, ya dije que no es una cualidad; es un sentimiento y como tal, una consecuencia, un valor añadido a determinados conocimientos, actividades y situaciones.

Pero la alegría no se puede olvidar en la educación (García Hoz, 1941, cap. VI). En primer lugar porque es un objetivo universal de la vida humana, especialmente sentido en la juventud. Por otra parte, la alegría reobra sobre nuestro ser y nuestra actividad. El carácter de viveza y animación implicado en la original palabra latina, de donde viene la nuestra castellana, *alicer-alecris*; la significación de fertilidad y fecundidad que va implicada en la voz *laetitia* y la condición de exaltación y ensanchamiento a que hace referencia nuestro San Isidoro al hablar de la etimología de la alegría (S. Isidoro, Etimologías, l. 1, c. XXVII, 14) son suficientemente indicativas del sentido que la alegría tiene en la educación.

En el orden real, la alegría es un sentimiento de orden suprasensible, se halla sobre el placer y mira y estimula a la felicidad, concepto éste mal entendido en muchas ocasiones pero que, como últimamente ha puesto de relieve el profesor Altarejos (1983) se entrecruza constantemente con la vida y la educación.

## 10. Epílogo

Al comenzar mi exposición hablé de dos direcciones de la Pedagogía. En el marco de este Congreso, dedicado a la educación de una sociedad plural, el pluralismo hace referencia a la diferenciación. La educación ha de mirar hacia el cambio, propio de las realidades materiales, hacia la técnica que se halla en constante transformación y avance. Pero no puedo olvidar tampoco lo que hay de



común, lo que en la vida y en la educación permanece y requiere por consiguiente una atención constante.

Supuestas las diferencias sociales existentes, son muy distintos los ambientes en que puede iniciarse una existencia humana. Pero, en medio de tales diferencias todos los niños, ricos y pobres, los de tiempo pasados, los del presente y los del futuro, nacen pequeños, desnudos, ignorantes. Mas todos nacen también con ímpetu y tendencias naturales a crecer, conocer y amar, y todos aspiran, más o menos conscientemente, a encontrar la alegría incluso en los vacíos oscuros, negros, a veces, con que nos encontramos en el camino de nuestro vivir.

La educación no se puede quedar en una suma de conocimientos superficiales o de destrezas de un oficio. Se hará realidad en el despliegue personal de cada hombre para llegar a ser capaz de traspasar las capas materiales y visibles de la existencia y alcanzar la profundidad de lo invisible. Es ésta la misión del pedagogo y de la Pedagogía. Mostrar la razón de ser y el camino para que los hombres, cada hombre, proyecten en sus conocimientos, en sus relaciones, en su trabajo, los valores propios de la naturaleza y la dignidad humana, el esfuerzo, la sabiduría, la valentía, la honradez, la amistad, la generosidad.

No son éstas músicas celestiales; son aspiraciones reales de la juventud; pero se hallan soterradas a la espera de que alguien les dé la mano para aflorar y enriquecer todas las manifestaciones de la vida humana. Una acción educativa, en la que, sobre el quehacer de adquirir conocimientos y destrezas, se haga operante y dinámico el entramado de todas las disposiciones humanas, conocimientos, aptitudes, valores, es una esperanza viva en la juventud, pero no lo olvidemos, es también un derecho de los jóvenes.

#### BIBLIOGRAFIA

- ALTAREJOS, F., (1983) Educación y felicidad, Pamplona, EUNSA.
- BERNSTEIN, D., (1980), "Class and Pedagogies: Visible and Invisible" en DOCKRELL and HAMILTON, (ed.). Rethinking Educational Research, Kent, Hodder and Stoughton.
- BLOOM, B.S., (1976), Human Characteristics and School Learning, McGraw-Hill, New York, págs. 244 ss.
- BRENNAN, R.L., (1984), Elements of Generalizability Theorie, Iowa City, A.C.T. Publications.
- D'ORS, E., (1973), Aprendizaje y heroísmo, Pamplona, EUNSA.
- FOMENTO DE CEMENTOS DE ENSEÑANZA, S.A., (1984), Apreciación de las actividades escolares por los estudiantes, iMadrid.
- GARCIA HOZ, V., (1941), Pedagogía de la lucha ascética, Madrid, C.S.I.C.
- GARCIA HOZ, V., (1976), El Vocabulario General de Orientación Científica y sus estratos, Madrid, C.S.I.C.
- GARCIA HOZ, V., (1983), "Génesis del Sistema de Objetivos Fundamentales de la Educación", en Aula abierta, Universidad de Oviedo, nº 39, diciembre, pp. 15-61.

- GONZALEZ MARCOS, D., (1969), Correlaciones entre factores mentales y rendimiento escolar. Memoria de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras. Sección de Pedagogía. Universidad Complutense. Madrid.
- GUTIERREZ PEREZ, E., (1984), Variaciones en reacción valorativa dentro de la educación institucional. Tesis doctoral leída en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- LOTZ, J.B., (1982), La experiencia trascendental, Madrid, B.A.C.
- NUTTIN, J., (1982), Teoría de la motivación humana, Barcelona, Paidós.
- SAN ISIDORO, (1951), Etimologías, Madrid, B.A.C.
- SAN JUAN DE LA CRUZ, Subida del Monte Carmelo, Libro I, capítulo XII.



## LIBERTAD DE ENSEÑANZA Y LIBERTAD DE CATEDRA

Fernando GARRIDO FALLA

### I. *Introducción*

El art. 27 de la Constitución contiene la regulación de uno de los temas más conflictivos, desde el punto de vista político y, por tanto, más sintomático para apreciar el grado de "consenso" que realmente ha presidido la redacción constitucional. Recuérdese que cuando el miembro de la Ponencia constitucional señor Peces-Barba, representante del P.S.O.E., abandonó su asistencia a las sesiones lo fue —según consta en el *post scriptum* al Informe firmado el día 19 de abril de 1978— por haberse roto el consenso en la discusión de los artículos 15, 16 y 34 (según la numeración del Informe).

La mejor prueba, sin embargo, de que el consenso fue restablecido es que el texto aprobado por la Comisión de Asuntos Constitucionales y Libertades Públicas del Congreso (B.O.C. 1 de julio de 1978) ya no volvió a sufrir alteración ninguna a pesar de las muchas horas que el Pleno del Congreso y el Senado dedicaron a su discusión. En la última sesión dedicada al tema por el Pleno del SENado, se pudo decir por el portavoz del Grupo U.C.D., señor Jiménez Blanco "Entre ayer y hoy, queridos amigos de la Cámara, estamos enterrando casi sin darnos cuenta tres problemas clásicos del constitucionalismo español". Se refería, claro está, a los clásicos antagonismos: clericalismo-anticlericalismo, monarquía-república y enseñanza laica-enseñanza religiosa.

Hemos de añadir, empero, que si los dos primeros citados son problemas que, en cierta medida, han perdido interés (lo que equivale a decir que se han resuelto por sí solos, con independencia de las posturas testimoniales de algunos sectores políticos), no es éste, ni mucho menos, el caso de la constitucionalización del modelo educativo. Por eso no fue inoportuno el recordatorio que el profesor Alzaga hizo en el Congreso de las palabras de Mitterrand: "hoy para cambiar la sociedad no es necesario tomar el Cuartel de invierno, basta con tomar la escuela".

Había, pues, que redactar un precepto que no significase la victoria, ni la derrota, para nadie: al menos, para ninguno de los dos grandes partidos

mayoritarios. Y esto es lo que, en términos generales, se ha logrado, aunque, como veremos, la problemática del precepto es lo suficientemente rica como para que algunas cuestiones fundamentales hayan quedado jurídicamente resueltas.

Advirtamos, empero, antes de entrar en el análisis de la referida problemática, que de nuevo nos encontramos con una de esas cuestiones en que las fuerzas políticas parecen cambiar sus papeles, aún con el riesgo de traicionar la imagen que tan cuidadosamente tratan de ofrecer al electorado. Hay que reconocer que hoy los partidarios más acérrimos de la libertad de enseñanza pertenecen a las fuerzas más conservadoras del país, a las que tradicionalmente han postulado una educación no neutralista, fundamentalmente encaminada a conformar a las nuevas generaciones en los valores religiosos y patrióticos que se consideraban consustanciales a nuestra historia. Viceversa, las más críticas posturas frente al principio de libertad de enseñanza (en cuanto a pluralidad de escuelas y contenido confesional de la enseñanza, sobre todo), las mantienen quienes, en términos generales, se presentan como defensores de la libertad y de los derechos inalienables de la persona.

Al observador imparcial le asalta entonces la duda acerca de la falacia que a veces se esconde tras las declaraciones de fe democrática que tan frecuentemente se escuchan. La democracia consiste fundamentalmente en un sistema en que las reglas del juego impiden a quien está en el poder llevar sus convicciones hasta sus últimas consecuencias (imponiéndolas a los demás), y facultan a quienes están en la oposición para que defiendan sus propias convicciones. La democracia, en fin, limita a los que mandan y es permisiva con los gobernados. Desde la oposición, todo el mundo reclama democracia y libertad; pero la única patente que garantiza tener estas cualidades, se acredita desde el poder, es decir, demostrando que se respetan las reglas del juego a pesar de tener la posibilidad de burlarlas... precisamente por disponer del poder.

Dicho esto, hay que admitir, sin embargo, que la dramática dialéctica del tema se encuentra en que en el fondo viene a plantear la oposición entre dos principios que el artículo 9.2 de la Constitución proclama perseguir con idéntico énfasis: "la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos". ¿Acaso es que son incompatibles entre sí? ¿Es que la única alternativa que presenta nuestro tiempo es la que enfrenta la "democracia de la libertad" con la "democracia de la igualdad"?

## II. La Libertad de Enseñanza en la Constitución.

1. Lo que la libertad de enseñanza significa —y lo que no significa— 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 artículo 27.

A) Por de pronto, hay que recordar que las intervenciones en el Congreso y en el Senado fueron absolutamente significativas. Por una parte, están las tesis maximalistas contenidas en las enmiendas de los grupos políticos de la derecha, que podrían resumirse así —dando por supuesta, claro está, la plena libertad de creación y dirección de centros educativos distintos de los estatales—:

1) Distribución del Presupuesto de la enseñanza sin discriminación entre enseñanza estatal y no estatal.

2) Establecimiento en todas las escuelas estatales y no estatales de un programa de formación religiosa, como parte de la educación integral, aunque sustituible por una formación ética para los no creyentes;

3) Las escuelas privadas confesionales estarán legalmente facultadas para evitar enseñanzas contrarias a las creencias religiosas de sus alumnos.

Por su parte, las tesis maximalistas de los grupos de izquierdas:

1) Se oponían a la escuela privada, pues "la única garantía de que la enseñanza sea libre e igual para todos es que sea controlada socialmente y no quede ese control, especialmente por vía económica, en manos privadas".

2) La escuela debe ser laica y el pluralismo ideológico sólo puede ser la consecuencia de la libertad de cátedra de los docentes.

3) En cualquier caso, no puede constitucionalizarse la subvención a la escuela privada, pues "la ayuda obligatoria quiere decir subvencionar las escuelas de los ricos".

Pues bien, es obvio que el rechazo de estas posturas es significativo de lo que, aprobado por la gran mayoría, ha quedado. Así lo resumió el diputado profesor Alzaga: "La doctrina entiende por libertad de enseñanza, la libertad de fundar centros docentes, de dirigirlos, de gestionarlos, de elegir los profesores, de fijar, en su caso, un ideario del centro; la libertad de impartir en los mismos, en el caso de que se estime pertinente por los padres y por los directivos del centro, la formación religiosa, etc." Hay que añadir que incluso quienes defendieron un sistema de enseñanza pública, entendieron el pluralismo ideológico... "no de manera que en cada escuela hubiese profesores de ideologías diversas... sino exigiendo que hubiese en el sistema de enseñanza pública centros diferentes, inspirados por concepciones de la vida diferentes".

B) Por si cupiesen dudas, hay que recordar que el artículo 10.2 de la Constitución establece que las normas relativas a derechos fundamentales y libertades "... se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados internacionales sobre las mismas materias ratificados por España".

A lo que hay que añadir que el artículo 96.1 establece que los tratados internacionales válidamente celebrados, una vez publicados oficialmente en España, formarán parte del Ordenamiento interno.

Pues bien, el Pacto internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Nueva York, 19 de diciembre de 1966), ratificado por España y publicado en el "Boletín Oficial del Estado" de 30 de abril de 1977, declara en su artículo 13.3 que los Estados partes "se comprometen a respetar la libertad de los padres... de escoger para sus hijos... escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones".

Y todavía añade en su párrafo 4 algo que aclara el tema de la dirección, que tan conflictivo resultó en nuestras Cortes: "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".

C) La interpretación integrada del artículo 27 en su conjunto es asimismo sumamente esclarecedora en cuanto a qué debe entenderse por libertad de enseñanza. Pues en efecto, el precepto no se limita a una declaración de principios —que ya sería importante— sino que en el párrafo 6 explica con toda claridad que "se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales". De donde se deduce lo siguiente:

a) Que la libertad de enseñanza significa ante todo reconocimiento del derecho subjetivo de personas físicas y jurídicas a crear centros docentes; luego el sistema educativo constitucional está constituido por la existencia simultánea de centros docentes públicos y privados. Y esto se refiere a cualquier grado de la enseñanza.

b) Tratándose de precepto incluido en la Sección Primera del Capítulo II, cuenta —hay que repetirlo— con la protección jurisdiccional prevista en el artículo 53.2 de la Constitución; y esto aunque se haya olvidado de ella la Ley 62/1978.

c) Se descarta cualquier interpretación de la libertad de enseñanza que intente confundirla con la "libertad de Cátedra"; es decir, con el pluralismo ideológico dentro de una misma escuela o centro docente.

Por el contrario, lo que se desprende del artículo 27 es una radical y rigurosa incompatibilidad entre "libertad de enseñanza" y "libertad de cátedra", hasta el punto de que si un centro se crea con la finalidad específica de formar dentro de los dogmas de una confesión o una ideología determinada ("dentro del respeto a los principios constitucionales"), ha de disponer de los medios legales idóneos para prohibir a sus profesores la difusión de ideologías contrarias a sus estatutos. En la confrontación posible entre la libertad de cátedra, que es de tipo individual, y la libertad de enseñanza, que tiene carácter institucional, es indudable que el artículo 27 protege esta última; pues la interpretación contraria conduciría al absurdo de que, por ejemplo, en una escuela católica, fundada con tal fin y elegida por los padres para la



educación de sus hijos (art. 27.3) precisamente en atención a tal circunstancia, se desarrollase una enseñanza por algún profesor de tipo agnóstico o anticristiano.

Ciertamente que la Constitución garantiza también la libertad de cátedra en el artículo 20.1.c); pero está claro que ni se puede confundir con la libertad de expresión docente (frase no recogida por el texto constitucional) ni su ejercicio puede significar destrucción de otras libertades tan claramente consagradas en el texto constitucional. Aparte de cualquier puesto docente no es una cátedra, es necesario recordar el contexto histórico en que esta libertad nace —La Institución Libre de Enseñanza, frente a la represión ideológica existente en nuestra Universidad oficial del siglo XIX— así como la jurisprudencia constitucional que ya se ha producido en otros países; para cuyo examen nos remitimos al comentario del artículo 20.1.c).

En fin, el propio artículo 27.3 garantiza positivamente "... el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones". Y si esto es aplicable al sistema público de enseñanza, aplicado a la libertad de creación de centros docentes viene definitivamente a fundamentar la interpretación que estamos postulando.

d) No es, en cambio, contrario a la libertad de enseñanza la inspección estatal que permite el artículo 27.8, ni la exigencia del respeto a los derechos y principios constitucionales (números 2 y 6).

2. Quiero subrayar una de mis afirmaciones anteriores: que en España la libertad de cátedra es una reacción contra las doctrinas oficialistas que el Estado imponía en los Centros oficiales. Dicho de otra forma; se trata de un derecho que el Profesor-funcionario consigue frente al Estado. En efecto:

La llamada Ley Moyano de 1857 previó en su artículo 170 la separación, en virtud de expediente gubernativo, de los profesores que no cumplieran los deberes de su cargo, que infundieran a sus discípulos doctrinas perniciosas o que por su conducta moral fueran indignos de pertenecer al profesorado. Posteriormente, la Real Orden Circular de 27 de octubre de 1864 interpretó que el incumplimiento de los deberes del cargo y la conducta moral alcanza también a las especulaciones intelectuales de la persona fuera de su cátedra.

El Decreto de 14 de octubre de 1868 indica en su preámbulo que la instrucción necesita ser progresiva como la vida y libre para ser progresiva, disponiendo en sus artículos 3º y 4º que la enseñanza primaria es libre, pudiendo ejercerla todos los españoles, así como establecer y dirigir escuelas sin necesidad de título ni autorización previa (nótese en este punto la diferencia con la Constitución francesa de 1848, que prevé en este punto el establecimiento de condiciones de capacidad) y que los maestros emplearán los métodos que crean mejores en el ejercicio de su profesión. Por su parte, el Decreto de 21 de octubre de 1868 establece que la enseñanza es libre en todos sus grados y cualquiera que sea su clase (art. 4º), que todos los españoles están autorizados para fundar establecimientos de enseñanza y que los profesores podrán señalar el libro de texto que se halle más en armonía con sus doctrinas y adoptar el método de enseñanza que crean más conveniente,



quedando relevados de la obligación de presentar el programa de su asignatura (arts. 16 y 17).

El Real Decreto de 26 de septiembre de 1875 derogó los artículos 16 y 17 del anterior, explicando la Circular de 26 de febrero de 1875 que la libertad de enseñanza de que disfruta el país abre a la ciencia amplio campo para desenvolverse ampliamente sin obstáculos, pero cuando la mayoría y casi la totalidad de los españoles es católica y el Estado es católico, la enseñanza oficial debe obedecer a este principio, sujetándose a todas sus consecuencias.

La libertad de cátedra, propiamente hablando, comenzó a reconocerse a partir de la Real Orden de Albareda de 3 de marzo de 1881, en la que se encomienda a los rectores de Universidad favorezcan la investigación científica sin oponer reparo al libre, entero y tranquilo desarrollo del estudio, ni fijar a la actividad del profesor otros límites que los señalados por el derecho común a todos los ciudadanos.

La Constitución de 1931 garantizó la libertad de cátedra en su artículo 48. Dice así el dicho art. 48: "Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada". Como precedente, me parece bastante significativo. Sin embargo la discusión del tema merece una consideración más a fondo.

### III. Ideario Educativo y Libertad de Cátedra

1. En efecto, la tesis que acabo de adelantar ha sido expresamente combatida en un reciente libro de Embid Irujo (*Las libertades en la enseñanza*, Madrid 1983, pág. 261) alegando la falta de apoyos intelectuales de tal postura; máxime si se tiene en cuenta —según dice— que en la doctrina alemana (en la que, por cierto, la libertad de enseñanza *sólo* se reconoce al profesor *universitario*) no se refiere al titular de la Escuela privada, sino que tal garantía institucional consiste en el hecho mismo de la existencia de Escuelas privadas, que rompen el monopolio estatal. A la vista del alto nivel teórico que la discusión ha adquirido en España y fuera de España, considero conveniente hacer algunas precisiones sobre el tema.

Adelantemos, por lo pronto, que desde el punto de vista de las libertades individuales, tan libertad individual es la llamada libertad de Cátedra, como la libertad de crear Centros docentes con una ideología o ideario determinado "dentro del respeto a los principios constitucionales". Lo que ocurre es que, junto a esas libertades individuales, la Constitución se preocupa de garantizar la existencia de instituciones que hacen posible el ejercicio de estas libertades. El artículo 22.1 de la Constitución reconoce el derecho individual de asociación; pero la Constitución garantiza asimismo la existencia de partidos políticos como expresión del pluralismo político asociativo (artículo 6) y la existencia de Sindicatos de trabajadores y Asociaciones empresariales (artículo 7) que hacen posible el "derecho a sindicarse libremente" (artículo 28).

La doctrina, de origen alemán, de la "garantía instituciones" ha sido expresa y ampliamente recogida en la importante Sentencia de nuestro Tribunal Constitucional de 28 de julio de 1981 —recientemente comentada por el Profesor Santamaría— que vino a resolver el recurso de inconstitucional interpuesto por la Presidencia del Gobierno español contra la Ley 6/1980, de 17 de diciembre, del Parlamento catalán, que regulaba la transferencia urgente y plena de las Diputaciones catalanas a la Generalidad. Es cierto que no existe en la Constitución española ni en los Estatutos de Autonomía de las diversas Comunidades autónomas un catálogo de competencias propias de las Diputaciones provinciales, que signifiquen un límite infranqueable para la actividad del Estado o de la Comunidad Autónoma. Pero la provincia, y la Diputación como su órgano de gobierno, cuenta con la garantía que, para defender su existencia, consagra la Constitución. "Por definición —se nos dice en la Sentencia citada— la garantía institucional no asegura un contenido concreto o un ámbito competencial determinado y fijado de una vez por todas, sino la preservación de una institución en términos reconocibles para la imagen que de la misma tiene la conciencia social en cada tiempo y lugar".

Está claro que esta doctrina es extrapolable a todos aquellos casos en los cuales un derecho individual queda esencialmente obstaculizado en su ejercicio si al propio tiempo se garantiza la existencia de las instituciones en las cuales tiene su desarrollo.

Obsérvese, sin embargo, que el tema planteado no debe confundirse con el relativo a los derechos de prestación que la Constitución garantiza a los ciudadanos. Por ejemplo, el "derecho a la educación" se encuentra precisamente entre los denominados *fundamentales* (sección primera del Capítulo II del Título I de la Constitución) e implica por consiguiente, al menos en un plano teórico, la potestad de exigir al Estado que existan los Centros escolares suficientes para que tal derecho sea satisfecho. Sin embargo, el hecho de que el Estado cumpla o no con esta correlativa obligación de prestación que la Constitución le impone, no tiene nada que ver con la que estamos denominando, "garantía institucional". Esta garantía se refiere, en primer lugar, a la posibilidad de que exista un pluralismo educativo, es decir, una pluralidad de Centros docentes creados por los particulares, frente a un sistema de monopolio estatal de la enseñanza; en segundo lugar, supone la garantía de que el Centro escolar, una vez creado como consecuencia de la libertad de enseñanza, puede defender y preservar su propia identidad (o, lo que es lo mismo, su ideario educativo). Y esto, desde luego, tanto frente al Estado (intento de imponer una ideología oficial), como frente a los otros ciudadanos que obviamente no podrán utilizar sus libertades individuales para impedir que el Centro escolar siga siendo fiel a su propia identidad. Este es, pues, el razonamiento que nos conduce a afirmar que en la dialéctica libertad de enseñanza-libertad de cátedra, hay un "argumento INSTITUCIONAL" que inclina la balanza a favor de la primera.

Aunque volveremos sobre esto, conviene adelantar que ésta es también la solución a la que han llegado otros sistemas jurídicos europeos. El propio EMBID IRUJO (en op. cit., pág. 260) se ve obligado a reconocerlo, aun en contra de la tesis por él mantenida. Refiriéndose a los sistemas jurídicos francés e italiano nos

dice: "las resoluciones judiciales que solventaban los conflictos planteados terminaban otorgando primacía al *derecho del titular del Centro...*"

2. A la misma conclusión se llega a través de otros argumentos. En efecto, se suele olvidar con frecuencia que existe un criterio bastante elemental y sencillo para resolver los posibles conflictos entre libertades: cuando el ejercicio de una libertad anula totalmente la posibilidad de ejercicio de otra, hay que entender que se están desvirtuando los límites inherentes a la misma. Está claro que una libertad de cátedra sin restricciones puede anular, en el sentido más riguroso de la expresión, el ideario educativo de un centro docente privado y, por consiguiente, la libertad de enseñanza del titular del centro y el derecho de los padres de los alumnos a recibir un determinado tipo de educación. Por el contrario, la existencia de centros con ideario educativo dará lugar cabalmente a un sistema pluralista que posibilitará el ejercicio de la libertad de cátedra (incluso concediendo a ésta un contenido ideológico) al facilitar al profesor la elección del centro en el que ha de realizar su función docente. En resumen, mientras que la libertad de enseñanza no hace imposible el ejercicio de la libertad de cátedra, en cambio, una interpretación rigurosa y extensiva de este último derecho puede hacer imposible el ejercicio de la libertad de enseñanza.

3. Lo anteriormente dicho nos remite, además, por su conexión al tema de las llamadas entidades o empresas ideológicas. El tema del ideario educativo tiene su paralelo en otros derechos institucionales (es decir, reconocidos a entidades, asociaciones y grupos, por la Constitución) que, como en el caso que nos ocupa, pueden entrar en conflicto con derechos y libertades reconocidos al individuo en cuanto tal. Así, valga la consideración de los siguientes ejemplos concretos:

a) El artículo 6º de la Constitución consagra la existencia de los partidos políticos y se preocupa de establecer las exigencias de que "su estructura interna y funcionamiento deberán ser democráticos". Sin embargo, la realidad cotidiana nos enseña que, por razón de discrepancia ideológica, determinados afiliados a un partido político son expulsados del mismo y privados de su carnet de afiliación. ¿Qué debe prevalecer aquí, la libertad ideológica —artículo 16 de la Constitución— o la garantía institucional que protege el pluralismo de los Partidos Políticos?

b) En desarrollo del correspondiente precepto constitucional, se dicta la Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, sobre libertad religiosa. En su artículo 6º, se reconoce el derecho de las iglesias, confesiones y comunidades religiosas a "incluir cláusulas de salvaguardia de su identidad religiosa y carácter propio en sus normas de organización y régimen interno". También aquí podemos hacernos la misma pregunta: ¿Hasta qué punto pueden entrar en conflicto con la norma que se contiene en el artículo 16.2 de la Constitución?

Y aún debemos subrayar otro argumento. El antes citado artículo 6.2 de la Ley de libertad Religiosa reconoce el derecho de las iglesias y confesiones religiosas a crear asociaciones, fundaciones o instituciones para la realización de sus fines; ante cuyos fines se encuentra el de "divulgar y propagar su propio credo" (artículo 2º.2). Pues bien, si se admite —y parece obvio— que entre estas instituciones que las

iglesias pueden crear están incluidas las de carácter docente, llegaríamos a la conclusión de que en relación con las escuelas de la Iglesia existiría un *doble título jurídico* para establecer un ideario propio y las consiguientes cláusulas de salvaguardia del mismo.

c) En fin, recordemos que el artículo 20.1 de la Constitución reconoce en sus apartados a) y b) el derecho a la libre expresión y difusión del pensamiento, ideas y opiniones por escrito o cualquier otro medio de difusión. Este derecho incluye obviamente la libertad de crear, por ejemplo, "empresas periodísticas ideológicas", es decir, periódicos con una determinada ideología política o confesional. Ahora bien, el propio artículo 20.1.d) reconoce "El derecho a la cláusula de conciencia" que, en cierta manera enfrenta la situación del periodista con la del periódico en que trabaja. A mi juicio está claro que la "cláusula de conciencia" tiene un contenido negativo; es decir, defiende al periodista frente a un intento por parte de la empresa de convertirle en apologista o propagador de unas ideas que no comparta; pero, en el bien entendido, que no implica la libertad del periodista de defender en el periódico al que sirve ideas contrarias a las que constituyen la ideología por dicho periódico representada.

La libertad de cátedra en los centros docentes privados no puede ir obviamente más allá de lo que la cláusula de conciencia significa en el ejercicio de la profesión periodística con respecto a los medios informativos en que se trabaja.

#### IV. *Las soluciones del derecho comparado*

Puesto que en esta materia se suele recurrir frecuentemente —aunque no siempre correctamente— al derecho comparado, veamos en qué sentido se ha pronunciado la jurisprudencia constitucional en otros países.

a) Para empezar, hay que referirse a la decisión del Consejo Constitucional Francés de 23 de noviembre de 1977 que resuelve el recurso interpuesto por un grupo de senadores socialistas contra el proyecto de ley que después habría de convertirse en Ley de 25 de noviembre de 1977 (pues, como es sabido, en Francia la cuestión de constitucionalidad se plantea, una vez elaborada la Ley por el Parlamento, pero antes de su promulgación). En relación con la libertad de expresión contenida en el referido proyecto de Ley que obliga a los Profesores a respetar el carácter propio del Centro, el Consejo Constitucional nos dice en su segundo Considerando:

"...Que la obligación impuesta a los Profesores de respetar el carácter propio del establecimiento, aunque les obligue a un *deber de reserva* no podría interpretarse como un atentado a su libertad de conciencia."

Hay que subrayar que la Resolución del Consejo Constitucional comienza por declarar el carácter constitucional de la "libertad de conciencia"; pero esa libertad

tiene un límite en cuanto a su ejercicio, que deriva del carácter propio del Centro y que justifica ese *deber de reserva* que también consagra el Consejo Constitucional.

Como era de esperar la decisión del Consejo Constitucional ha sido objeto de numerosos comentarios. Para el Prof. J. RIVERO el deber de reserva tiene un contenido esencialmente negativo, mientras que el ideario o carácter propio del centro docente lo tiene positivo; lo cual curiosamente, hemos de subrayarlo, coincide con la observación que anteriormente hemos hecho.

El propio autor citado, en su comentario a la decisión del Consejo Constitucional, plantea la hipótesis de que, como consecuencia de la evolución intelectual o moral del Profesor, éste, en uso de su libertad de conciencia, termine por encontrarse en una situación objetiva que le haga incompatible con los principios y fines perseguidos por el Centro docente en el que trabaja. Para estos casos sugiere la solución de que se pongan de acuerdo las partes para dar fin a la relación laboral existente reconociendo al profesor el derecho a la indemnización por despido.

Declarada, como hemos visto, la constitucionalidad de la Ley de 25 de noviembre de 1977 (conocida como Ley Guermeur) hay que añadir que el contenido y la aplicación de la misma conduce a resultados que al lector español pudieran parecerle sorprendentes. Con toda rotundidad hay que afirmar que, según esta Ley, el contenido de la enseñanza y, por consiguiente la que aquí llamamos libertad de cátedra, queda totalmente subordinada al "carácter propio" del Centro docente, que incluye la orientación filosófica, religiosa e ideológica que sus titulares han querido imprimir al mismo.

Incluso la propia vida privada del profesor puede considerarse como atentatoria contra el carácter propio del centro. Como nos cuenta EMBID IRUJO (en su ya citada obra, pág. 59) —que, como ya se dijo, no es sospechoso en esta materia— la cuestión se ha planteado en Francia con motivo del divorcio y posterior casamiento de profesores de centros de enseñanza católicos. Uno de estos casos ha sido resuelto por el Tribunal de Casación en su Sentencia de 19 de mayo de 1978 (asunto *Dame Roy*). El razonamiento del Tribunal es el siguiente:

"...las convicciones religiosas de la Sra. Roy habían sido tomadas en cuenta en el contrato, y este elemento del acuerdo de voluntades, que queda habitualmente fuera de las decisiones de trabajo, había sido incorporado voluntariamente en el contrato del que había llegado a ser parte esencial y determinante."

Por consiguiente, se justifica el despido de esta profesora, ya que:

"... el Colegio Santa Marta, defensor del principio de indisolubilidad del matrimonio, había obrado con el fin de salvaguardar la buena marcha de su empresa, *conservándole su carácter propio y su reputación*".



b) En Alemania, la libertad del docente (EREIHEIT DER LEHRE) tiene un sentido mucho más restrictivo de lo que muchos pudiesen creer. La Constitución concede este derecho fundamental única y exclusivamente al *profesor universitario*. Así es que, en relación con la interpretación que algún sector propugna entre nosotros (por ejemplo. J. de ESTEBAN en "El Régimen Constitucional Español", 1980) la limitación que se impone a la libertad de cátedra es doble: de una parte, no juega en las relaciones entre el docente y los centros privados de enseñanza; de otra, excluye al profesorado de los niveles educativos oficiales no universitarios.

Esta es precisamente la interpretación que, a la vista de sus orígenes históricos, debe darse en España a la libertad de cátedra. En este punto, sin embargo, habremos de plegarnos a la interpretación que ya nos ha ofrecido el Tribunal Constitucional en la Sentencia de 13 de febrero de 1981, cuyo examen después realizaremos.

c) En Italia, la situación del docente es bien distinta, según se encuentre al servicio de un Centro educativo estatal o de un centro privado. Es en este último supuesto cuando su libertad de enseñar puede chocar con la libertad de enseñanza del titular del centro docente. Como en el caso francés, la colisión se ha resuelto casi unánimemente por la doctrina haciendo primar la libertad del titular del centro sobre la libertad de cátedra.

Pero el ejemplo italiano se ha hecho especialmente famoso como consecuencia de la sentencia dictada por el Tribunal Constitucional italiano en 29 de diciembre de 1972 en el llamado "caso Cordero" (que buena parte de la doctrina española —J.L. CARDO, J. GALVEZ, EMBID IRUJO, etc.— toma como obligado punto de referencia). La Universidad católica del Sacro Cuore de Milán privó al Profesor Cordero de la facultad de enseñar, por entender que sus enseñanzas eran contradictorias con el declarado carácter confesional de esta Universidad. Con independencia de la complejidad del problema —ya que estaba de por medio la interpretación del artículo 38 del Concordato con la Santa Sede y el hecho de que el Profesor Cordero, por ser inamovible en su cargo de profesor estatal, sólo pudo ser *privado* de su función docente— lo cierto es que el Tribunal Constitucional en su ya citada Sentencia confirmó la constitucionalidad de la actuación de la Universidad católica de Milán. Para el Prof. CRISAFULLI la Sentencia viene a confirmar la teoría de la primacía de la "libertà della Scuola" sobre la "libertà nella Scuola"; lo cual se parece bastante a la distinción que anteriormente hemos hecho entre libertades institucionales y libertades personales.

#### V. La Ley Orgánica 5/1980 (LOECE) Y la Sentencia del Tribunal Constitucional de 13 de febrero de 1981

En relación con los temas planteados el anterior gobierno de U.C.D. tomó postura con la LOECE. Como es sabido, fue recurrida y parcialmente anulada y confirmada por la Sentencia de 13 de febrero de 1981. He aquí el resumen de la doctrina del Tribunal Constitucional:

a) *La libertad de enseñanza.*— La Sentencia se extiende ampliamente sobre lo que entiende que es la libertad de enseñanza a la vista del artículo 27 de la Constitución. Ante todo, se concibe "como una proyección de la libertad ideológica y religiosa y del derecho a expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones que también garantizan y protegen otros preceptos constitucionales". Implica, pues, "el derecho a crear instituciones educativas" y de ella deriva "el derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral que desean para sus hijos". Es, pues, su consecuencia "la libertad de creación de centros docentes" (artículo 27.6 de la Constitución) y, por tanto, "incluye la posibilidad de crear instituciones docentes o educativas que se sitúan fuera del ámbito de las enseñanzas regladas", aunque "haya de moverse en todos los casos dentro de límites más estrechos que los de la pura libertad de expresión"; estando limitada esencialmente "por el respeto a los demás derechos fundamentales y por la necesidad de proteger a la juventud y a la infancia" con la limitación adicional "del respeto a los principios constitucionales". En fin, estos centros "se han de acomodar a los requisitos que el Estado imponga para los Centros de cada nivel". (Fundamento jurídico nº 7).

b) *El ideario educativo propio.*— Es una consecuencia y forma parte de la libertad de creación de Centros; pues, de no tener esta garantía constitucional específica, no sería más "que una expresión concreta del principio de libertad de empresa que también la Constitución (artículo 38) consagra". Como en el artículo 33 de la Ley impugnada se dice "el establecimiento de un ideario propio del centro ha de entenderse sometido al sistema de autorización reglada". Tiene, naturalmente, sus propios límites; pero éstos no derivan "de su carácter instrumental respecto del derecho de los padres a elegir el tipo de formación religiosa y moral que desean para sus hijos, pues no hay esta relación de instrumentalidad necesaria". Es distinto del derecho de los padres a elegir centro docente y no está limitado a los aspectos religiosos y morales de la actividad educativa. No se trata de un derecho ilimitado, ni lo consagra como tal el artículo 34 de la Ley impugnada, que explícitamente sitúa sus límites en el respeto a los principios y declaraciones de la Constitución"; todo lo cual conduce al Tribunal a declarar la constitucionalidad del artículo 34 de la Ley impugnada.

c) *El respeto de los profesores al ideario educativo.*— Este es el contenido del artículo 15 de la Ley impugnada ya que enfrenta la libertad de los titulares de los centros con la llamada libertad de cátedra. La Sentencia, por cierto, confirmada la constitucionalidad del precepto impugnado.

Desde luego, la Sentencia reconoce que la libertad de cátedra se extiende a todos los niveles de la enseñanza y a todos los docentes (no sólo a los Catedráticos en sentido estricto). Ahora bien, se trata fundamentalmente de una libertad frente al Estado, modulada por las circunstancias, entre las cuales hay que enumerar las siguientes:

a') En los centros docentes públicos tiene un contenido negativo "en cuanto que habilita al docente para resistir cualquier mandato de dar a su enseñanza una orientación ideológica determinada". Pero tiene también un amplio



contenido positivo que depende del nivel educativo en el que se imparte la enseñanza; partiendo del nivel educativo superior, en los niveles inferiores este contenido positivo va disminuyendo en forma gradual. "En un sistema jurídico-político basado en el pluralismo, la libertad ideológica y religiosa de los individuos y la aconfesionalidad del Estado, todas las instituciones públicas y muy especialmente los centros docentes han de ser, en efecto, ideológicamente neutrales". Esta neutralidad "impone a los docentes que en ellos desempeñan su función una obligación de renuncia a cualquier forma de adoctrinamiento ideológico, que es la única actitud compatible con el respeto a la libertad de las familias que, por decisión libre o forzadas por las circunstancias, no han elegido para sus hijos centros docentes con una orientación ideológica determinada y explícita" (Fundamento número 9).

b') En los Centros privados, la colisión es entre la libertad de enseñanza del titular del centro y la libertad de enseñanza del titular del centro y la libertad de enseñanza del docente. La existencia de un ideario conocida por el profesor al incorporarse al centro, no le obliga ciertamente a convertirse en apologista del mismo o a transformar sus enseñanzas en propaganda o adoctrinamiento a favor de dicho ideario. Pero la libertad del profesor tampoco le faculta "para dirigir la ataques abiertos o solapados contra ese ideario,... y es también claro que las actividades o la conducta lícita al margen de su función docente puede ser eventualmente considerada como una violación de su obligación de respetar tal ideario" (Fundamentos jurídicos números 10 y 11).

d) *Los conflictos entre libertad de enseñanza y libertad de cátedra.*— Después de lo que anteriormente se ha dicho queda en pie el problema de los conflictos concretos que puedan plantearse entre las dos libertades. Pero la solución de estos conflictos "habrá de buscarse a través de la jurisdicción competente y, en último término y en cuanto haya lesión de derechos fundamentales o libertades públicas, de este mismo Tribunal por la vía de amparo y no mediante el establecimiento apriorístico de una doctrina general". Como se dijo, la propia conducta privada de los profesores puede constituir "motivo suficiente para romper la relación contractual entre el profesor y el centro. Sólo la jurisdicción competente y también, en último término, este mismo Tribunal a través del recurso de amparo, podrán resolver los conflictos que así se produzcan" (Fundamentos 10 y 11).

e) *Participación de los padres e ideario educativo propio.*— La impugnación que en el recurso se hace del artículo 18 de la Ley, nos enfrenta con el tema: la limitación que la existencia de un ideario propio impone a la participación de los padres de alumnos en el control y gestión del centro. Pues bien, la Sentencia nos

dice que esta "pretendida inconstitucionalidad se daría sólo, de existir, en los centros privados sostenidos con fondos públicos, que son los únicos en los que, pudiendo estar dotados de un ideario propio, hay también un derecho constitucionalmente garantizado a los padres de alumnos para intervenir en su gestión y control en los términos que la ley establezca". Por consecuencia, la Sentencia declara la constitucionalidad del artículo 18, finalizando su fundamento jurídico nº 12 con esta importante declaración:

"La amplísima libertad que la Constitución deja en este punto al legislador ordinario, limitada sólo por la necesidad de respetar el *contenido esencial* del derecho garantizado (artículo 53.1) haría ya en sí misma imposible considerar esta regulación legal como no adecuada a la Constitución. A mayor abundamiento, es claro, sin embargo, que al haber elegido libremente para sus hijos un centro con un ideario determinado están obligados a no pretender que el mismo siga orientaciones o lleve a cabo actividades contradictorias con tal ideario, aunque sí puedan pretender legítimamente que se adopten decisiones que como antes se indicaba respecto de la libertad de enseñanza que la ley otorga a los profesores de este género de centros, no pueden juzgarse, con arreglo a un criterio serio y objetivo, contrarias al ideario".

f) *Delimitación del derecho de los padres de alumnos y profesores a intervenir en el control y gestión de los centros.*— La Sentencia dedica sus fundamentos jurídicos números 13 a 17 inclusive a discutir esta delicada cuestión, que plantea el recurso con su impugnación del artículo 34 de la Ley Orgánica sobre el Estatuto de Centros Docentes.

Por lo pronto, la Sentencia reitera algo que ya hemos visto en el apartado anterior: el derecho de los profesores y padres de alumnos a intervenir en el control y gestión de los centros sólo se refiere a aquéllos *sostenidos con fondos públicos*. La afirmación se repite en la Sentencia por activa y por pasiva; así, se añade que "los apartados 2 y 3.b) del artículo 34 son *constitucionalmente inobjetables en cuanto referidos a los centros privados no sostenidos por fondos públicos*".

Ahora bien, la Sentencia subraya —no sin razón la vaguedad e imprecisión de muchos de los términos empleados por la ley. Ciertamente que la imprecisión está en el propio artículo 27.7 de la Constitución que "deja a la libre apreciación del legislador no sólo la determinación de lo que haya de entenderse por *Centros sostenidos con fondos públicos*, sino también la definición de los términos es decir, del alcance del procedimiento y de las consecuencias que hayan de darse a la intervención en el control y gestión ". Esa misma imprecisión se repite en alguno de los apartados del artículo 34 de la Ley que son objeto del recurso. Así, la fórmula "intervenir en el control y supervisar la gestión económica del centro" se califica por la Sentencia de "extremadamente vaga e imprecisa"; como lo es el hablar no sólo de centros sino de "*centros o niveles* sostenidos con fondos estatales o de otras entidades públicas"; y, en fin, cuando se trata de regular el derecho que la

Constitución "otorga a los diversos estamentos componentes de la comunidad educativa para intervenir en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos, concepto, por lo demás, al que el legislador no ha dotado de la concreción necesaria para que resulte jurídicamente utilizable".

En cualquier caso, lo que queda claro para la Sentencia —y en este extremo se declara la inconstitucionalidad del precepto impugnado— es que la intervención de los padres de los alumnos no se debe producir necesariamente a través del cauce asociativo; pues está claro que la Constitución en su artículo 22.1 "comprende no sólo, en su forma positiva, el derecho de asociarse, sino también en su fase negativa el derecho de no asociarse". (Fundamento nº 19).

Con lo anterior queda resumida la doctrina de la Sentencia de 13 de febrero de 1981 en relación con los extremos que interesan al objeto de la presente consulta.



## SISTEMA ESCOLAR Y PLURALISMO EDUCATIVO.

Gonzalo GOMEZ DACAL

### 1. *Consideraciones previas*

Los sistemas escolares, en su concepción actual de subsistemas bien definidos de los sistemas sociales, surgen en una época relativamente tardía de la evolución de las sociedades modernas.

La cristalización de la actividad educativa en un sistema escolar es, a su vez, un fenómeno posterior a la aparición de la escuela como ámbito propio de la educación sistemática, que surge, en gran parte, como consecuencia de la necesidad que tienen los sistemas sociales de utilizar de forma general, eficaz, regular y controlada la enseñanza para garantizar y asegurar su propia pervivencia.

La transformación de una parte muy significativa de la acción educativa, ejercida, en períodos primitivos, por individuos y/o grupos que no realizan esta acción, la educativa, en forma especializada, profesional, y la estructuración de organizaciones, de sistemas escolares, que integren, como uno de sus componentes, la escuela, constituyen procesos enormemente complejos que han llevado a una reducción de la multiplicidad, no siempre productiva, desde la perspectiva de los fines que persiguen los sistemas sociales, del hecho educativo, a la vez que han posibilitado, si su desarrollo discurre de forma adecuada, la creación del soporte necesario para la existencia del pluralismo educativo en sociedades en las que los individuos pueden ser materialmente aplastados por las diferentes instancias que, detentando altos niveles de poder, precisan, para sus propios fines, orientar de una forma predeterminada la conducta, y las expectativas, y las demandas, y el pensamiento de las personas y de los grupos.

En el origen de los sistemas escolares está, pues, la pretensión, la necesidad, de "domesticar" de acuerdo con patrones de amplia validez la educación, con la finalidad de convertirla en un proceso eficaz que instrumente, según pautas preestablecidas, la transformación de individuos en ciudadanos, en seres compatibles con el orden social instaurado, así como con el tipo de evolución y con las

exigencias que se derivan de la tendencia a consolidarse que tienen los sistemas sociales.

A la vez, los sistemas escolares ofrecen el marco preciso para que pueda producirse una actividad educativa sostenida y regular, que ampare al individuo frente a las pretensiones de instrumentar su conducta y su personalidad en función de metas y de intereses que le son ajenos, y que le permita el logro de objetivos propios tanto para su desarrollo personal como para su inserción en el contexto social en el que se define.

Es en esta ambivalencia en la que hay que buscar el fundamento de la tensión que se produce en los sistemas escolares segun que actúen como estructuras organizativas que otorguen soporte a una educación eficaz al servicio, a la vez, de los individuos y de la sociedad, o como mecanismo para promover una orientación determinada de los sujetos de la educación, extraña a ellos mismos y alienadora de su singularidad personal (con una motivación política, económica, religiosa, familiar, ideológica, etc.)

En la práctica, los sistemas escolares se constituyen como reflejo de los planteamientos vigentes en el sistema social del que forman parte. Así, en las sociedades en las que existen egemonismos de tal o cual índole (económica, política, cultural, religiosa, racial, etc.), emergen sistemas escolares totalitarios, dóciles al dirigismo de las instancias que detentan el poder, subordinados a las exigencias de quienes tienen en sus manos los recursos precisos para ahorrar la libertad; limitadores, en una palabra, del pluralismo.

Por el contrario, cuando el propio sistema social no es otra cosa que el marco para el ejercicio de las libertades de cada uno y de todos, los sistemas escolares surgen y se desarrollan como organizaciones vacías de toda tentación dirigida a reducir la capacidad que corresponde al individuo para formarse como persona, o la libertad para ofrecer a los demás ideas propias a través de una determinada oferta educativa.

Los sistemas escolares habrían de estructurarse, pues, de forma tal que, lejos de ser instancias nacidas con vocación de modelar la libertad, de limitar el pluralismo, se configuren como organizaciones en las que tengan cabida todas las iniciativas, y en las que no quepa, nunca, la tentación totalitaria, la utilización de la persona para la consecución de tales o cuales fines ajenos a ella misma, cualquiera que sea la bondad que se le atribuya a los mismos en esta o aquella ideología.

Establecidos, en forma de reflexiones necesariamente leves sobre una materia grave, los principios generales, estructuraremos nuestro análisis sobre el sistema escolar y el pluralismo en tres partes. La primera, servirá para dirigir una rápida mirada a la estructura básica de una de esas organizaciones que comunmente se denominan "sistemas escolares". La segunda, pretende ser un conjunto de consideraciones relativas a uno de los aspectos, tal vez el fundamental, de lo que usualmente se denomina pluralismo educativo: la libertad, o las libertades, de enseñanza y de aprendizaje. La tercera, servirá para ofrecer al lector una serie de

perspectivas, puntos de vista, respecto de dos de las condiciones que, a nuestro juicio, habrían de ser consideradas básicas para que pueda darse el pluralismo en la educación:

a./ La posibilidad de ejercer de forma efectiva y amplia el derecho a la libertad de enseñar a los demás de acuerdo con modelos educativos basados en convicciones propias (pluralismo de la oferta educativa).

b./ La disponibilidad, por parte de los individuos, de recursos para poder acceder a aquellas ofertas educativas que se ajustan a las concepciones del hombre y del mundo que cada uno considere que se acomodan más y mejor a sus propios principios (pluralismo en las opciones de aprendizaje).

Así, y ya al inicio de esta exposición, se fijan las tesis últimas, lo que significa por nuestra parte una toma de postura clara respecto de las relaciones que han de establecerse entre sistema escolar y pluralismo educativo: la única limitación que legítimamente pueden operar los sistemas escolares sobre la actividad educativa es la dirigida a impedir la actuación de cualquier instancia que amenace o limite, o pueda amenazar o limitar, el pluralismo, la libertad.

Resulta claro, dando por válido lo anterior, que los recursos públicos que se destinan a la educación deben ser un medio para hacer posible, a través del adecuado funcionamiento del sistema escolar, la libertad de enseñar y de aprender, garantizando, en todo caso, igualdad de oportunidades para enseñar y para aprender, y asegurando, y promoviendo también, una oferta educativa a la vez amplia en su extensión y plural en las iniciativas en las que se sustenta.

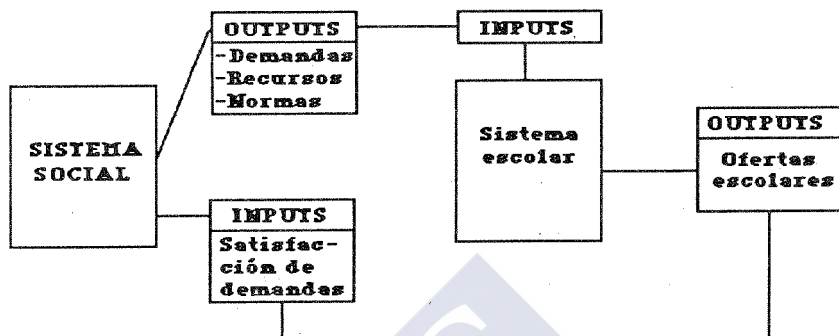
Como epílogo de estas "Consideraciones previas", queremos dejar constancia de que el pluralismo en la escuela es condición necesaria para que la acción que desarrolla esta institución tenga carácter educativo, por cuanto la libertad de enseñar y de aprender es parte esencial de la propia educación.

## *2. Los sistemas escolares como marco del pluralismo educativo*

Partimos, de acuerdo con lo expuesto en el número anterior, de que los sistemas escolares deben ser considerados organizaciones que posibiliten el efectivo ejercicio de las libertades de enseñanza (con los límites al ejercicio de este derecho determinados por su relación con el de otros derechos también fundamentales, aspecto este al que nos referiremos en el número 3 de este trabajo) y de aprendizaje.



De una forma un poco más precisa, y en una primera aproximación a su estudio, diremos que los sistemas educativos operan la transformación de expectativas, demandas y necesidades personales y sociales en ofertas escolares que contribuyan a dar satisfacción a las mismas:



La primera exigencia, pues, para que el sistema escolar sea un marco efectivo para el pluralismo educativo es la de que las instituciones que en el sistema social son responsables de:

- Dictar las directrices que han de regular el funcionamiento del sistema escolar (leyes y demás normas);

- Proporcionar los recursos para hacer posible que su acción sea eficaz, actúen de forma tal que sus iniciativas impulsen y favorezcan la elaboración de ofertas educativas de calidad, a la vez que amplias y diversificadas, y que hagan posible el acceso de todos los ciudadanos a las mismas.

Es condición previa para que los sistemas sociales operen en este sentido, según hemos tenido ocasión de señalar ya, que ellos mismos sean realidades plurales, respetuosas de las diferentes opciones y soluciones que surjan de los individuos y de los grupos (opciones de carácter político, religioso, lingüístico, etc.), lo que sólo es posible en el seno de las sociedades democráticas.

Se requiere, además, que el propio sistema escolar se estructure de ofrma tal que haga posible el pluralismo, para lo cual son condiciones necesarias:

1º/ Que desarrolle su actividad de acuerdo con las directrices que determinan el carácter plural que han de tener sus ofertas educativas.

2º/ Que las responsabilidades de dirección y gestión de su actividad recaigan en profesionales respecto de los que existe total garantía de su independencia en el desarrollo de su trabajo, y a los que pueda exigírseles responsabilidad a través de los cauces legales ordinarios.

3ª/ Que la calidad de cada oferta educativa pueda ser valorada por órganos técnicos, de carácter estrictamente profesional, sin responsabilidades en materia de dirección y gestión de la enseñanza, e independientes respecto de los órganos responsables de las mismas.

4ª/ Que existan procedimientos eficaces de participación de las diferentes instancias sociales que integran la comunidad educativa en la dirección del sistema escolar, y en la evaluación de los resultados que alcanza. (X)

Es preciso, además, para que el sistema escolar se constituya en un marco que posibilite el pluralismo, que en las unidades operativas del mismo, (los Centros escolares):

1º/ Se dé una amplia autonomía de funcionamiento. Esta autonomía ha de producirse no sólo en el ámbito de la gestión (selección de medios), sino también en el de la dirección (fijación de metas).

2º/ Se garantiza una amplia participación de padres, profesores y alumnos en los órganos de gobierno de la institución educativa.

3º/ Exista un alto nivel de profesionalización en la dirección de los Centros escolares, y en el desempeño de las actividades docentes que en los mismos se realizan.

4º/ Se asegure que los Centros pueden llegar, al mismo tiempo, a establecer su carácter propio y a ser un espacio para la tolerancia y el pluralismo.

Por último, y es este el indicador fundamental de la índole de los sistemas escolares, éstos, para hacer posible el pluralismo, han de poner a disposición de cualquier alumno, esté donde esté, una oferta educativa que, al menos, sea respetuosa con sus propias convicciones(\*)

En una síntesis muy apretada, recogemos a continuación las relaciones más significativa entre los distintos componentes de un sistema escolar cuya estructura ofrece garantías para una oferta educativa plural:

---

(X) Un ejemplo clásico de este tipo de órganos es la Inspección educativa del Reino Unido (Inspección de su Majestad).

(\*) Se trata de un límite, y en ningún caso debe ser considerado una opción óptima. En realidad, este mínimo es necesario asegurarlo en aquellos casos en los que el número de alumnos no permite diversificar lo necesario las ofertas educativas.

### **3. Libertad de enseñanza y de aprendizaje y pluralismo educativo**

#### **3.1. Aspectos generales**

Poder transmitir a los demás ideas propias es uno de los derechos básicos de toda persona, reconocido por múltiples pactos internacionales y que recoge nuestra constitución, como la de otros muchos países, en su artículo 20.4, al amparar la libertad de expresión.

Según general doctrina<sup>(\*)</sup>, la libertad de enseñanza es una manifestación de la libertad de expresión, y tiene, por consiguiente, las posibilidades de esta última para comunicar a los demás los pensamientos, las ideas, los conocimientos y las valoraciones propias, a tras de los diferentes medios de información, así como la posibilidad adicional, derivada de su propia índole, de crear Centros docentes, instrumento imprescindible para hacer partícipes a los demás de concepciones propias estructuradas en un determinado proyecto educativo.

La libertad de enseñanza tiene, también, las limitaciones de la libertad, más general, de expresión (respeto a los derechos fundamentales de la persona, y respeto a la juventud y a la infancia), así como las adicionales que se derivan de su peculiar carácter, y que la Constitución española delimita al establecer que la libertad de enseñanza ha de respetar los principios democráticos de convivencia, y también los de libertad, igualdad y pluralismo, entre otros.

Es conveniente señalar que los límites que se fijan al ejercicio del derecho a la libertad de enseñanza tienen un objetivo claramente positivo, entendiendo por tal que sirven para hacer posible el universal ejercicio de este derecho, y para compatibilizarlo con el de otros derechos también fundamentales para el individuo y la sociedad.

Resulta claro, a nuestro juicio, que la libertad de enseñanza es una de las condiciones necesarias para que pueda darse el pluralismo en la educación, por cuanto es esta la única vía para una oferta escolar basada en una amplia gama de concepciones del hombre y de la sociedad.

Nuestro actual ordenamiento jurídico ampara, según hemos comentado, y ya a nivel constitucional, el ejercicio de este derecho, el de libertad de enseñanza, por lo cual nuestra sociedad cuenta con una de las exigencias básicas del pluralismo.

La interpretación, a partir de una Ley orgánica (y posteriormente de otras normas) de qué se entiende por libertad de enseñanza y la fijación de un marco jurídico completo que garantice el efectivo ejercicio de este derecho, es, todavía hoy, algo sometido a un profundo, largo y complejo debate, que está requiriendo de sucesivas intervenciones del Tribunal Constitucional.

---

(\*) Véase, por ejemplo, la Sentencia de 13 de febrero de 1981 del Tribunal Constitucional.

En todo caso, y una vez conocida la doctrina que se recoja en la Sentencia del Tribunal constitucional pendiente de promulgación, estaremos en condiciones en nuestro país de fijar las condiciones generales y específicas para que se garantice a todos los españoles que el ejercicio efectivo del derecho que tienen a la libertad de enseñanza no tiene otros límites que los que la propia Constitución le fija. (\*)

En nuestro caso, es necesario señalar que determinadas ofertas educativas, que no fueron viables en un pasado todavía reciente, empiezan a ser realidades al alcance de todos, como consecuencia del actual reconocimiento de derechos peculiares de determinadas minorías (el derecho, por ejemplo, a la propia identidad lingüística), fruto no sólo de la existencia de un claro respaldo legal a su ejercicio, sino también de la actual atribución de competencias educativas a las Comunidades Autónomas en el que se estructura el Estado.

Es preciso, además, para completar el conjunto de exigencias que se derivan de la existencia de un sistema escolar que haga posible el pluralismo educativo, que se ponga a disposición de todos los ciudadanos los recursos precisos para que no se frustren proyectos educativos viables, con demanda potencial suficiente, por falta de medios, tanto para pretender ofertarlos como para los que aspiran acceder a la educación que proporcionan.

Disponer de un marco jurídico adecuado y de los recursos necesarios son, según hemos comentado, condiciones necesarias para el pluralismo educativo. Lograr que la educación sea plural requiere, además, que la Administración en cuanto órgano responsable de la dirección del sistema de enseñanza realice las acciones necesarias para que las libertades de enseñanza y de aprendizaje puedan ser ejercidas de forma plenamente eficaz. Entre tales acciones cabe destacar:

1º/ Las que tienen como objetivo poner a disposición de los individuos y de los grupos, con las cautelas derivadas de los límites propios del ejercicio de la libertad de enseñanza, así como con las exigencias de eficiencia y de transparencia que han de presidir la utilización de fondos públicos, los recursos precisos en cada caso para el ejercicio del derecho a la libertad de enseñanza, en la cuantía que la propia demanda fije en cada momento.

2º/ Las dirigidas a garantizar, con iniciativas propias cuando fuese necesario, y con el impulso de las que desarrollen otras instituciones, la satisfacción de las demandas educativas de la población, tanto desde la perspectiva de la amplitud de la oferta, cuanto de la modalidad de esta oferta.

En el caso de iniciativas propias de la Administración, plenamente justificables si se considera el ámbito de responsabilidad que tiene el Estado en materia educativa, en ningún caso tendrán el carácter de instrumento para orientar la conducta de los ciudadanos de acuerdo con un modelo educativo basado en tal o

---

(\*) Este Tribunal ha admitido a trámite recurso por supuesta inconstitucionalidad de algunos preceptos de la Ley reguladora del derecho a la educación (L.O.D.E.), y especialmente de los que se refieren a la libertad de enseñanza.

cual ideología. Por el contrario, su configuración de asegurar que se basa en un planteamiento general, para lo cual ha de respetar, al menos, estas exigencias:

1º/ Debe hacer posible el ejercicio a todos los alumnos de los derechos que reconoce nuestro ordenamiento jurídico (a ser formados en la religión propia, por ejemplo).

2º/ Ha de hacer efectiva la participación de los integrantes de la comunidad educativa en la definición del carácter propio de cada institución escolar.

3º/ Tiene que prever la existencia de medios y de vías eficaces de intervención de padres, profesores y alumnos en la planificación, desarrollo y valoración de la enseñanza que imparta cada Centro de enseñanza.

Conviene señalar, a este respecto, que cuando se habla de ofertar un determinado modelo educativo, en ningún caso debe entenderse que tal modelo se define exclusivamente por la incorporación de la enseñanza de esta o de aquella religión al curriculum escolar, que también, sino, y tal vez sobre todo por la peculiar forma de plantear y orientar la acción educativa en su conjunto, siempre, claro está, dentro de los límites que el ejercicio del derecho a la libertad de enseñanza tiene.

3º/ La que tienen como finalidad proporcionar a las familias de los alumnos, y a los propios alumnos, los recursos (económicos, instrumentales, pedagógicos, etc.) que precisen para poder ejercer el derecho a elegir aquellas modalidades de oferta educativa que se acomodan mejor a sus propias convicciones (Véase apartado de este trabajo).

4º/ Las que se orientan a facilitar información y asesoramiento, de carácter no vinculante, respecto de las exigencias derivadas de una acción educativa eficaz, de los resultados que verdaderamente están alcanzados por los alumnos, los profesores y los Centros docentes, así como de los requisitos académicos y personales que se precisan para el acceso a los diferentes niveles en que se estructura el sistema escolar profesional.

Para que la Administración esté en condiciones de proporcionar este tipo de información de forma objetiva, y para que la preste realmente, es preciso que cuente con órganos especializados, de carácter totalmente profesional, dotados de una amplia independencia para expresar sus juicios y dictámenes, que asuman la responsabilidad de controlar y evaluar el funcionamiento de sistema escolar, y de sus distintos componentes, así como los resultados escolares que en cada momento se alcanzan.

Dando por supuesto que:

a) Existe un marco jurídico adecuado y suficiente para garantizar que se dan las condiciones que requiere una educación de carácter plural.

b) Los recursos puestos a disposición del sistema escolar hacen posible una oferta educativa plural.

c) La Administración ejerce una acción directiva y de gestión orientada a garantizar la puesta en práctica de proyectos educativos plurales, al alcance de todos los ciudadanos.

Dando por supuesto todo ello, para que el pluralismo educativo sea una realidad, es necesario que se concrete en la existencia de Centros escolares en los que tal pluralismo determine los programas de enseñanza que imparten, y que se proyecte en comportamientos basados en la tolerancia y el respeto y entre los alumnos.

Es necesario tener, pues, muy presente que el pluralismo educativo exige no sólo la existencia de ofertas educativas basadas en el plano de los principios teóricos en el pluralismo, sino también, y sobre todo, de Centros educativos plurales, en cuyos integrantes cristalicen actitudes y conductas efectivas de conocimiento y de aceptación de las concepciones de hombre y del mundo que cada persona sustente como más valiosas, con renuncia expresa, y profundamente sentida, a cualquier tipo de tentación proselitista.

Desde esta doble perspectiva del pluralismo (posibilidad de educar y de educarse de acuerdo con las convicciones propias, de una parte, y tolerancia y respeto incondicional a las opciones de los demás, de otra), resulta claro que en los Centros escolares puede realizarse un proyecto educativo plural de acuerdo con uno de estos dos modelos (básicamente):

a) El primero, es el propio de aquellas instituciones que presentan una oferta educativa plural no adscribiéndose a un tipo de educación basado en una peculiar y definida ideología, y que adoptan una estructura organizativa que permite que el alumno reciba la formación religiosa y ética que se ajuste a sus propias convicciones, a la vez que en la orientación general de la enseñanza pretenden llegar a planteamientos no comprometidos, presentando, sin jerarquizarlos, los distintos enfoques existentes ante un determinado hecho o teoría.

Es esta la forma que suele adoptar la oferta escolar pública, siendo la única posible, en la práctica, para respetar la libertad de aprendizaje de los alumnos residentes en pequeños núcleos de población, en los que resulta imposible diversificar los modelos educativos puestos a disposición del alumnado en forma de Centros escolares con una orientación determinada.

b) El segundo, es el propio de aquellas instituciones educativas cuyos programas de enseñanza han sido elaborados de acuerdo con principios basados en una peculiar ideología, apareciendo esta orientación específica que asumen tales instituciones como algo claro y ostensible.

En este segundo tipo de Centros docentes, el alumno sabe que va a recibir enseñanza, que se va a educar, según unos supuestos ideológicos bien definidos, que suponen una peculiar concepción del hombre y del mundo.

Es este el tipo de institución que se impulsa, normalmente, tanto desde la oferta como de la demanda, por las comunidades que profesan una religión



determinada, y que desean que la orientación general de las enseñanzas que se les imparten a sus miembros se acomoden a los principios en los que se sustenta.

Los Centros escolares dotados de una peculiar orientación constituyen, evidentemente, una forma de libertad de enseñanza y de aprendizaje, cuya legitimidad se reconoce en nuestro ordenamiento jurídico de forma clara y contundente (el artículo 27 de la constitución ampara el derecho a la creación de Centros docentes), y son por consiguiente, una expresión del pluralismo educativo, y una condición para que exista. Estos Centros, no obstante, para que constituyan un componente del pluralismo educativo es preciso que ellos mismos sean plurales, en el sentido de que han de ser componentes básicos del modelo educativo que desarrollan el respeto y la tolerancia hacia otras formas de interpretar la realidad, de las cuales sus alumnos deben tener un conocimiento preciso y objetivo.

Un problema, exclusivamente teórico, a nuestro juicio, es el del propio pluralismo de una institución cuya enseñanza está dotada de una peculiar orientación. Y digo teórico por cuanto la elección de este o aquel Centro educativo de tal o cual orientación es uno de los requisitos del propio pluralismo. En todo caso, es necesario reiterar que en ningún caso estas instituciones pueden convertirse en vehículos del proselitismo o del adoctrinamiento, y que mucho menos, en nombre de la libertad de enseñanza, pueden actuar como máquias trituradoras del libre pensamiento o reductoras de la discrepancia y de la libertad.

Analizaremos en los apartados, respectivamente, dos problemas que afectan a estos Centros que se definen dentro de los planteamientos de una determinada ideología (no le afectan exclusivamente a ellos aunque sí de una forma peculiar); el de la libertad de cátedra y el de la participación de la comunidad educativa en el gobierno de los mismos y en la definición del modelo educativo que pretender llevar a la práctica.

### *3.2 Libertad de enseñanza y libertad de aprendizaje.*

La existencia de una oferta educativa plural, expresión de la libertad de enseñanza, es, ya lo hemos señalado, condición necesaria para que el pluralismo educativo sea algo real, pero no suficiente. Se precisa, además, que todos los ciudadanos tengan acceso, en igualdad de condiciones, a las ofertas educativas posibles en cada momento. Es decir, el pluralismo educacional exige que se den garantías objetivas para que todos puedan ejercer el derecho a formarse de acuerdo con una determinada modalidad de oferta educativa, dentro, claro está, de los límites que corresponden al ejercicio de las libertades de enseñanza y de aprendizaje.

De nada valdría, en efecto, que todos tuviesen derecho a educar según las convicciones propias si no se garantizase a la vez, que también todos puedan elegir el tipo de formación que desean.

Uno de los límites reales que tiene el ejercicio del derecho a recibir el tipo de educación que cada cual desea radica en las propias dimensiones de la demanda: es

muy improbable, por ejemplo, que un alumno cuyos padres profesan una religión sin arraigo en la comunidad en la que viven puedan tener a su disposición una oferta escolar global basada en la concepción del hombre y del mundo que les es propia (X).

No parece una solución adecuada para este problema, al menos desde una perspectiva pedagógica, desvincular al alumno de la comunidad en la que vive y de su propia familia para trasladarlo a una institución escolar en la que sí se imparta una enseñanza ajustada a sus creencias (XX).

En estos casos, y teniendo en cuenta que tampoco es esta una solución plenamente satisfactoria, o que puede no ser considerada tal por los afectados, el ejercicio del derecho a la elección del tipo de educación que se desea recibir no se consigue a través de instituciones educativas dotadas de una peculiar orientación, sino mediante una oferta escolar, pública o privada, sin una base ideológica determinada en una sola dirección.

En este tipo de instituciones (las públicas han de integrarse todas ellas en esta categoría), es preciso que se den garantías expresas de que la enseñanza que imparten es plural, y que no se constituyan en instrumentos de ideologización, o de "desideologización", al servicio del Estado, ni en ámbitos para la actuación con fines proselitistas de tales o cuales grupos o de este o aquel profesional de la enseñanza o equipo pedagógico.

Un delicado problema, intimamente ligado al ejercicio del derecho a elegir el tipo de formación que se desea, es el de la zonificación escolar en las grandes ciudades. La creación de zonas escolares tiene, desde nuestro prunto de vista, una clara justificación; por cuanto:

1º/ Asegura una estrecha vinculación del alumno a su ámbito natural de convivencia.

2º/ Introduce notables facilidades de planificación de la oferta escolar.

3º/ Reduce costos de funcionamiento (transporte escolar, comedores, etc.), lo que permite liberar recursos improductivos y dirigirlos hacia factores directamente relacionados con la calidad de la educación.

4º/ Permite la creación del marco de convivencia necesario para que la comunidad educativa sea algo real.

No parece, pues, que pueda renunciarse a utilizar este instrumento de indudable valor, tanto desde una perspectiva administrativa como pedagógica, si bien es preciso establecer mecanismos que flexibilicen su aplicación, y que permitan:

1º/ Que, dadas determinadas circunstancias (Existencia de puestos escolares en Centros con una orientación específica radicados fuera de la zona en la que reside el alumno que desea hacer uso del tipo de enseñanza que ofertan), pueda existir un trasvase controlado de alumnos de una zona a otra (X).

2º/ Garantizar al alumno, a través de la oferta pública de enseñanza, o a través de instituciones escolares privadas que no asuman, en la enseñanza que imparten,

una orientación ideológica específica, el acceso a una educación de carácter plural, en la que, por ejemplo, se respeten todas las convicciones religiosas y cada alumno pueda recibir formación de la que profese.

En todo caso, no parece que el Estado pueda financiar ofertas escolares que tengan una determinada orientación en una zona en la que no existe demanda suficiente, si bien podría considerarse, en ciertos casos, la existencia de instituciones educativas subvencionadas dotadas de una orientación peculiar cuyos alumnos procedan de más de una zona escolar, sin que el acceso a esta oferta implique una discriminación positiva para quienes se incorporan a la misma (no se destinarán a financiarla ayudas económicas de carácter peculiar o preferente).

El libre ejercicio del derecho a elegir el tipo de educación que se quiere es, pues, vulnerable ante determinadas exigencias económicas y pedagógicas, derivadas, sobre todo, de las dimensiones y localización de la demanda.

Al mismo tiempo, y por ello mismo, la libertad del alumno para elegir la opción formativa que desea debe ser el factor determinante del tipo de oferta escolar que se financie con fondos públicos, puesto que esta financiación en ningún caso se justifica si con ella se pretende disponer de medios para realizar programas con fines proselitistas o de expansión ideológica promovidos por personas o grupos determinados.

### **3.3 Libertad de enseñanza y libertad de cátedra**

Hablar de libertad de cátedra y de libertad de enseñanza es, o al menos así puede ser interpretado, hablar de una y de la misma cosa. De hecho existen situaciones en las que ambas expresiones tienen el mismo significado: cuando, por ejemplo, un profesor titular de una determinada cátedra transmite a través de la enseñanza que imparte su peculiar forma de entender tal o cual materia, o de valorar un determinado problema histórico, filosófico, religioso o científico.

En la práctica, en todos los grandes pensadores, creadores de concepciones filosóficas o científicas, la libertad de enseñanza y de cátedra indican lo mismo: la libertad de pensamiento y la libertad de expresar o transmitir a los demás los pesamientos.

La posibilidad de diferenciar entre el significado de estas expresiones surge, pues, no cuando se pretende ofertar a través de la docencia personal una peculiar forma de entender el arte, la ciencia o la filosofía, sino en aquellos casos en los que se quiere diseñar un proyecto educativo global en el que han de participar, junto con el promotor del mismo, que puede ser un individuo o un grupo, docentes profesionales, responsables de ejecutar determinadas partes del mismo (X).

En la enseñanza básica y media, en efecto, el objetivo fundamental es promover en el alumno una determinada formación general, que dote a su personalidad de la madurez precisa para actuar como individuo y como miembro de una colectividad, y ello se consigue mediante un proceso educativo complejo, en el

que han de intervenir profesionales de la enseñanza asumiendo complejas y decisivas responsabilidades en el proceso de aprendizaje del alumnado.

En este caso, el papel del alumno (o el del padre, si aquel es menor de edad) aparece claro ( ), y se manifiesta, ya lo hemos señalado, en la libertad de elegir la oferta educativa que se ajusta a sus propias convicciones. Pero, ¿qué le queda al docente profesional? ¿Ha de conformarse, a cambio del salario que percibe, con ser un mero ejecutor, sin intervención directa en la definición del modelo educativo plural, en el que participa, sin ningún tipo de libertad en la realización del programa educativo en el que interviene? ¿Puede fundamentar su docencia en ideas propias o tiene que ser un mero instrumento para desarrollar proyectos de otros, o incluso para la ideologización, o de "desideologización" del alumnado, en manos del promotor del proyecto educativo para cuya realización ha sido contratado, sea este promotor el Estado o una persona o grupo de carácter privado? ¿La falta de libertad del docente profesional, caso de que haya de darse, es una limitación o una condición del pluralismo de las ofertas educativas?

Dejando para el apartado siguiente, según el plan establecido para nuestra exposición, el estudio de las relaciones que se dan entre la participación de la comunidad escolar en un proyecto educativo y las libertades de enseñanza, aprendizaje y cátedra, es posible afirmar en base a lo dicho hasta el momento que una interpretación objetiva de los apartados de la Sentencia del Tribunal Constitucional de 13 de Febrero de 1981, hecha desde una perspectiva pedagógica, permite fijar los siguientes principios;

1º/ Los programas educativos dirigidos a un determinado alumno han de poder ser identificados en forma de oferta escolar clara y definida, especialmente en su fundamentación ideológica.

2º/ Las actividades de enseñanza y de aprendizaje que contribuyen, juntamente con otros estímulos, a proporcionar a los educandos una prefijada formación, han de estar dotados de sentido global, sin que quepa resquebrajar su arquitectura general a partir de una acción docente desvinculada de todo condicionante: la libertad de cátedra se define en el puesto de trabajo que desempeña cada profesor, y la libertad de elegir el tipo de educación corresponde al alumno, o a quienes tengan el derecho a hacerlo en su nombre en caso de que sea menor de edad.

3º/ Las libertades de enseñanza y de cátedra se limitan mutuamente, correspondiendo a la resolución de los conflictos que tal interdependencia genere.

4º/ La intervención de profesores profesionales en la formación y aplicación de una determinada oferta escolar no ha de ser pasiva, ni puede ser concebida como la que corresponde a un mero instrumento en manos de quien ha estructurado y diseñado el proyecto educativo en el que se fundamenta la oferta escolar, y en ningún caso puede mermarse o condicionarse la necesaria independencia didáctica y metodológica que es propia de toda actividad docente.

5º/ El adecuado equilibrio entre las libertades de cátedra y de enseñanza, juntamente con la garantía para quienes tienen el derecho a elegir el tipo de

educación que desean de que pueden ejercerlo de forma eficaz, son fundamentos del pluralismo educativo.

### ***3.4. Participación de la comunidad educativa en el desarrollo de un proyecto educativo y pluralismo.***

Una lectura apresurada de lo que hemos expuesto hasta este momento podría llevar al lector a interpretar que nuestra postura respecto del pluralismo consiste, básicamente, en afirmar que este gira sobre dos ejes:

- La libertad de enseñar a los demás de acuerdo con las propias convicciones.
- El derecho a elegir el tipo de formación que cada cual desea recibir.

Este planteamiento es, sin embargo, excesivamente simplista, y supondría admitir, caso de ser considerado con base suficiente, que la intervención del educando es libre en el momento de elegir la oferta educativa que más se ajusta a sus convicciones personales y, a partir de esta elección, que se convierte en un elemento pasivo, que es modelado, supondremos que con exquisito respeto, por el responsable del proyecto educativo.

Admitir este modelo, y considerarlo como una adecuada expresión del pluralismo, llevaría a concluir que el pluralismo educativo anula la posibilidad de que exista educación, por cuanto la educación, para que sea tal, requiere la intervención activa, y comprometida, del alumno en su proceso formativo, y no solo en su propio proceso de aprendizaje, sino también, y sobre todo, en la fijación de los fines en los que se fundamenta.

Pero es que todo proyecto educativo, además, que su destinatario, el educando, participe en su concepción, desarrollo y aplicación, así como los restantes integrantes de la comunidad educativa dentro de la cual cada oferta escolar cobra realidad: padres y profesores.

Estas exigencias de la propia educación para con el pluralismo podríamos fijarlas en los siguientes puntos:

1º/ El pluralismo educativo sea compatible requiere que la libertad de enseñar con la participación de la comunidad educativa en la concepción y realización de cada proyecto formativo.

2º/ La participación de padres, profesores y alumnos en la definición de una determinada oferta escolar, basada en un proyecto educativo que aceptan por considerarlo acomodado a sus propias convicciones, tiene como límite los fundamentos, los principios, de tal proyecto.

3º/ Si la comunidad educativa a través de los mecanismos de participación que han de reconocérsele modifica los principios en los que se basa el modelo educativo que han seleccionado para su formación, se entiende que con ello alteran su inicial



elección, y que renuncian a formarse según los planteamientos propios de la oferta escolar inicialmente seleccionada. En este caso, debe respetarse la libertad de enseñanza del promotor del proyecto, por lo cual su oferta escolar no debe ser alterada, y, a su vez, la aportación de recursos por parte del Estado si se trata de una institución que recibe fondos públicos debe ser sensible a los cambios que, en su caso, se operan en la demanda.

Nos encontramos, pues, con que la libertad de enseñanza es un derecho no sometido a condiciones distintas que las derivadas del respeto a otros derechos y libertades también fundamentales, y con que la realización de los modelos educativos que se definen al amparo de la misma han de prever la participación de la comunidad educativa que los acepta, tanto en la aplicación de los mismos como en la determinación de su posible evolución.

La existencia de colisión entre ambos derechos, el de poder ofrecer libremente a los demás un modelo educativo basado en convicciones propias (que corresponde a sus promotores), y de participar en su desarrollo y puesta en práctica (que ha de reconocérsele a los integrantes de la comunidad educativa) debe dejar intacta la libertad de enseñar de acuerdo con las ideas propias, la de elegir una determinada oferta escolar y libre y la de intervenir en su realización.

La participación que corresponde a la comunidad educativa en la dirección y gobierno de las instituciones escolares será especialmente significativa en los centros de enseñanza públicos y privados financiados con fondos de procedencia estatal, tal como establece claramente el artículo 27- de nuestra Constitución.

Este papel, relevante, de la comunidad educativa en el gobierno de las instituciones educativas privadas concertada o subvencionadas por el Estado aparece no sólo en nuestra reciente legislación (especialmente la L.O.D.E.), sino también en la de otros países de nuestra misma órbita cultural. Así, en Francia, la denominada "Ley Debré", del año 1959, potencia de forma muy significativa el papel de la comunidad educativa en los centros escolares que reciben recursos públicos, y el propio Tribunal Europeo de Derechos Humanos, en su conocida Sentencia de 19 de julio de 1969, en la que se aborda el problema lingüístico en la escuela belga, aproxima más la escuela privada subvencionada a la pública que a la privada que no se financia con recursos del Estado.

En el caso de los Centros escolares públicos, la intervención de la comunidad educativa en su gobierno debe ser plena, sin que el intervencionismo del Estado tenga otros fines que los de garantizar que en los mismos se respetan los derechos, libertades y obligaciones establecidos por las leyes, así como los de facilitar los cauces e instrumentos que hagan posible una participación eficaz.

Si bien lo anterior es, a nuestro juicio, cierto, no lo es menos, también desde nuestro punto de vista, que el aporte de recursos públicos en ningún caso puede convertirse en un instrumento en manos del Estado para determinar, influir, modificar, limitar o condicionar los planteamientos ideológicos en los que se fundamenta un proyecto educativo diseñado en virtud del derecho a ejercer la libertad



de enseñanza que tienen todos los ciudadanos. El Estado no está, pues, legitimado para utilizar los recursos de todos para poner trabas al ejercicio de las libertades.

En el caso de Centros educativos públicos, dando ya por supuesto que en ellos el pluralismo no se manifiesta a través de ofertas educativas basadas en su conjunto en una determinada ideología, sino en el carácter plural, y a la vez neutral, de las enseñanzas que en los mismo se imparten, al Estado no le corresponde otro papel que el de ser garantía de este pluralismo, sin que en ningún caso pueda, o deba, actuar como si tales instituciones estuviesen al servicio del credo político de quienes detentan el poder en cada momento, asegurando a la comunidad educativa, y aún a los padres y, en su caso, a los alumnos, en cuanto tales, que las enseñanzas que se imparten respetan las concepciones del hombre y del mundo que admiten como buenos aquellos que se escolarizan en este tipo de centros docentes.

#### *4. A modo de conclusión*

Para que el sistema escolar pueda ser un marco para una educación verdaderamente plural, es preciso que haga posible la convivencia armónica de derechos que, en ocasiones, se autolimitan, tales como los de libertad de cátedra, libertad de enseñanza, libertad de elección de centro, libertad de aprendizaje, entre otros.

Para que ello sea posible, es necesario, más que afirmar la prevalencia de tal o cual derecho sobre los demás, con la subordinación consiguiente de estas al mismo, como acontece con la interpretación que hacen la L.O.E.C.E. (que hace prevalecer el denominado "ideario" de los centros, en cuanto expresión de la libertad de enseñanza, sobre la libertad de cátedra) y la L.O.D.E. (que, invirtiendo los términos, subordina el "ideario" o carácter propio de los Centros a la Libertad de cátedra) del artículo 27 de la Constitución, en el que, conjuntamente con los artículos 15, 20-2 y 220-4 se establecen las bases para el ejercicio armónico de diferentes derechos todos ellos fundamentales.

Declarar la prevalencia de tal o cual derecho respecto de otros de rango similar no es, pues, un buen fundamento para el pluralismo en general, ni para el pluralismo en la educación en particular. Por el contrario, esta práctica abre las puertas a la ideologización de la escuela. Desde nuestro punto de vista, tal ideologización atenta contra el supuesto que hemos considerado básico para el pluralismo: que el sistema escolar sirva de marco estable y neutral para que la enseñanza pueda impartirse en libertad, tal como prevé, según hemos señalado, nuestro ordenamiento constitucional, y exige la propia educación para que sea tal.

Se trata, pues, de llegar a un equilibrio de derechos y de libertades, que evite la confrontación o jerarquización de los mismos hecha desde estos o aquellos supuestos ideológicos, y que de estabilidad al ordenamiento jurídico que sirve de soporte, o que debe servir de soporte, a una acción educativa plural.

## TOLERANCIA Y EDUCACION

José Antonio IBÁÑEZ-MARTÍN MELLADO

### 1. *Aproximación conceptual*

Mi conferencia se encuentra en continuidad con el artículo titulado "Ambiciones y aporías del pluralismo" que quizá hayan leído Vds. en el número especial que la Revista Española de Pedagogía ha dedicado a este Congreso. Ahora se trata de dar un paso más, para estudiar sucesivas exigencias educativas que se derivan de una circunstancia social pluralista.

En efecto, considero que la Tolerancia es un valor imprescindible en toda convivencia madura, lo que no creo sea ningún descubrimiento para nadie, ya que la Declaración Universal de los Derechos Humanos —que como es sabido tiene en España valor constitucional— dice que la educación "favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz".

Quizá convenga recordar que la Declaración Universal citada se produce muy pocos años después de finalizada la segunda guerra mundial, cuyos horrores movieron a los espíritus más selectos de la humanidad a pensar cómo se podría acabar con esta peste, lo que condujo a la creación de la O.N.U., a la celebración de numerosas reuniones para determinar aquellos derechos humanos que habrían de propagarse para cortar las raíces de la guerra —en sus distintas modalidades: nacionales o internacionales; por causas étnicas o religiosas, etc.—. La experiencia de estos años, por desgracia, ha mostrado que no es tan fácil acabar con las guerras, lo cual —por otra parte— en vez de llevarnos al desaliento ha de conducirnos a un esfuerzo para desactivar sus detonantes.

Aún a riesgo de simplificar, podríamos decir que la guerra tiene dos causas fundamentales, siendo una el deseo de someter a los demás y la otra la incapacidad para soportar las diferencias.

En efecto, hay una vieja línea de pensamiento —en la que se encuentran, aún con diversos matices, Maquiavelo, Hobbes y, en nuestros días, Sartre— según la

cual entre el otro y el yo sólo cabe rivalidad. Así, toda convivencia, por muy amablemente que se desarrolle ante un espectador no iniciado, simplemente buscaría someter, oprimir a los demás. Los frutos de esta ideología son muy perniciosos, al hacer imposible el reconocimiento del hombre por el hombre, al enrarecer el clima de la sociedad, en la que sólo se verán competidores y nunca compañeros ni amigos. Es muy cierto que ese deseo de someter a los demás anida en el corazón del hombre. Pero es más cierto todavía que el hombre está llamado al amor, y que una sociedad inspirado en el deseo de sometimiento acaba destruyéndose.

Ahora bien, nuestro tema específico se refiere a esa segunda causa de las guerras, que es la incapacidad para soportar las diferencias, en cuyo origen nos encontramos tanto al igualitarismo como al fanatismo. En lo que se refiere a aquel, la pretensión de hacer la igualdad de resultados el principio predominante de la organización social ha conducido siempre —según observa Friedman— a la guerra y a un estado de terror, aunque ni a través de tales medios se hayan podido conseguir los resultados apetecidos. A su vez, el fanatismo en el mantenimiento de las personales posiciones, también ha llevado a muchos crímenes, cuando no genocidios, que la historia conoce. Por ello, entre unos y otros, han promovido un general desprecio hacia la tolerancia, del que es signo la conocida frase de un literato francés cuando, en el primer tercio del siglo, decía: ¿tolerancia? ¡Ya hay casas para eso!. Sin embargo, la lucha por la tolerancia se ha mantenido, y podemos decir que su idea ha triunfado, ya que con ella ha ocurrido como con el pluralismo, que es muy raro que nadie le ataque hoy públicamente en el mundo occidental.

La tolerancia, así, exige no caer ni en la mística igualitarista —incompatible con el respeto a la pluralidad de perspectivas, a la diversidad de planteamientos, etc., que la tolerancia propicia— ni en el iluminismo fanático. No podemos dedicar mucho tiempo a estudiar a los enemigos de la tolerancia, por lo que vamos a dedicar unos minutos a hablar sobre el fanatismo, para delimitar exactamente su concepto y poder precavernos más eficazmente de caer en sus trampas. Esta delimitación tiene especial importancia no sólo para saber de lo que hablamos cuando usamos este término, sino, sobre todo, para no caracterizar arbitrariamente al fanatismo con los rasgos de nuestros enemigos y, cómodamente, instalarnos nosotros en la posición que hemos llamado tolerante.

Por ello, convendrá iniciar nuestra investigación acudiendo a referencias objetivas, como son los diccionarios. Para el diccionario de la Real Academia Española, fanático es "quien defiende con tenacidad desmedida y apasionamiento, creencias u opiniones religiosas" y "preocupado o entusiasmado ciegamente por una cosa". Por su parte, el *Oxford English Dictionary* llama fanático a quien está "*filled with mistaken enthusiasm, especially in religion*".

Puede observarse que ambas definiciones son muy coincidentes, lo que facilita el análisis de los elementos fundamentales que en ellas encontramos. En primer término conviene señalar la especial relación que se establece con lo religioso. Y esto tiene sentido por dos causas. La primera es de tipo etimológico, ya que esta palabra viene del latín *fanum*, que significa templo. Pero la fundamental, es que la dimensión religiosa se encuentra en lo más profundo de nuestro ser, por lo que es

muy razonable que se la conceda una especial importancia, que puede ser erróneamente desviada hacia una actitud fanática. Sin embargo, esta posible desviación, ni es necesaria —basta comparar lo que hoy ocurre a este respecto en el cristianismo y en el islamismo—, ni es la causa del peor fanatismo —pues, como señalaba Unamuno, —que sabía bastante de persecuciones—, son "razones de política y no de religión las que han hecho singularmente crueles las inquisiciones" ni las más frecuente en nuestros días, que presumen de secularismo y de olvido de la religión.

En segundo lugar, es preciso advertir que el error del fanático no está en el entusiasmo, en el apasionamiento, con que algo se defiende o procura. La influencia de Séneca en España y la de Shaftesbury en Inglaterra mueve a muchos a pensar que toda pasión es mala, lo que no sólo es falso, sino que, además, fomenta, ordinariamente, la mediocridad en quienes se les ha arrancado la capacidad de entusiasmo.

Así, diremos que el error del fanatismo radica en que su apasionamiento es ciego (Diccionario de la Real Academia Española) o su entusiasmo equivocado (*Oxford English Dictionary*). Quizá entre ambos términos convenga escoger el de ceguera, pues, como señala Lalande, una característica del fanático es que se muestra "insensible a cualquier otra cosa". Y podemos decir que esta ceguera se observa, sobre todo, en dos consecuencias, que son la incapacidad para atender a razones y la decisión de alcanzar su objetivo, sin reparar en los medios que se usen.

Esta incapacidad tiene manifestaciones variadas, algunas que rayan en lo involuntario (en quien está inficionado de fanatismo) y otras en las que hay una más clara voluntariedad. Entre las primeras podemos citar, siguiendo a Metzger la autocensura —por la que uno se cierra al conocimiento de lo que enturbie o comprometa la verdad de las propias ideas—, la coloración afectiva —según la cual se interpretan de modo diverso unos mismos datos— y el rechazo a los matices, que conduce a un universo donde sólo hay blanco y negro y en el que disenter en cualquier cosa se interpreta como traición. Entre las segundas, destacan el rechazo de cualquier crítica —o de la simple exposición de puntos de vista diversos— y la decisión de falsear la realidad cuando convenga a los propios intereses; en este sentido se ha hecho legendaria la frase divertida, pero tristemente real, de un periodista que, al comprobar un error en sus hipótesis, declaró "no voy a permitir que la realidad me arruine un reportaje sensacional".

Por su parte, la obsesión en alcanzar el objetivo deseado, se traduce primeramente en una dedicación personal a ello, mucho más intensa de lo que es razonable para tener un sano equilibrio entre las diversas dimensiones de la existencia. Pero la característica más específica de este punto, radica en el desprecio a la dignidad del otro y en la falta de consideración a la dinámica interna de las cosas. De esta forma, el fanático tiene al espíritu de discriminación, por el que se niega la igualdad de los hombres ante la ley, a la dureza de corazón, por la que no se repara en las circunstancias de los otros, e incluso a la violencia —como dice Lalande— para convertir o destruir a quienes no comparten sus ideales. Así,

también, el fanático estará presto a incendiar un bosque, si es que está movido por el placer del fuego, o pretenderá elegir al comandante del avión por votación entre los pasajeros, si es que está aquejado por la obsesión "democratizadora". Todo esto explica que Bourricaud defina al fanático como quien investido de una certeza subjetiva, busca implacablemente, como sonámbulo, la realización de una utopía. Por esta breve descripción de los principales errores del fanatismo, se ve como muy razonable la actual y universal insistencia en conseguir que la educación incite a la tolerancia, de forma que se facilite la colaboración de todos en la construcción de una misma sociedad, sin pretender —para ello— que todos hayan de poseer las mismas características. Ahora bien, no se crea tampoco que cabe dar por supuesto el auténtico sentido de la tolerancia, por lo que hemos de proceder a analizar sus características, así como los auténticos motivos y bases en las que puede apoyarse.

## 2. Sobre las características de la tolerancia y sus distintos significados

Cabe aplicar al término "tolerancia" las mismas consideraciones que acabamos de hacer sobre el término "fanatismo", y así será prudente comenzar también el análisis de su significado acudiendo a referencias objetivas, como son los diccionarios. Pues bien, el Diccionario de la Real Academia Española, en sus voces "tolerar" y "tolerancia" nos señala, como sentidos principales, los siguientes "sufrir, llevar con paciencia", "permitir algo que no se tiene por lícito, sin aprobarlo expresamente", "respeto y consideración hacia las opiniones o prácticas de los demás, aunque repugnen a las nuestras", y "reconocimiento de inmunidad política para los que profesan religiones distintas de las admitidas oficialmente". Por su parte el *Oxford English Dictionary* nos habla de "*ut up with*", "*allow the existence or occurrence of without authoritative interference*", "*find or treat as endurable*" y "*recognition of free thought orland practice in religious matters*". También aquí, como nos ocurrió con el fanatismo, hallamos considerables semejanzas, que nos facilitan grandemente nuestro trabajo.

En primer término, se observa que en ambos diccionarios hay una expresa referencia a la religión, al igual que vimos en el fanatismo. Y esto nos permite inducir que, detectada la desviación fanática, fue precisamente en el seno del espíritu religioso donde se vió la necesidad de no obligar a nadie a abrazar una determinada fe. De ahí que Tomás Moro observara que la religión debía propagarse "con modestia y con razonamientos, no usándose nunca de violencia ni injuria", lo que es consecuencia no sólo de las características de la religión católica, sino también de su origen histórico, pues no partió el cristianismo precisamente desde una posición de fuerza.

En segundo lugar, procede que pasemos a determinar las características esenciales que deben darse para poder hablar de tolerancia. Tales características entiendo que goce sustancialmente tras: que un determinado fenómeno me afecte



negativamente, que yo tenga poder para eliminarlo y que, sin embargo, permita su existencia, aunque no lo apruebe expresamente. Demos comienzo a su análisis.

Se trata primeramente, de que un fenómeno me afecte negativamente. Esto significa, como obvio, que si me afecta de un modo positivo, no se puede hablar de tolerancia: carecería de sentido decir que "Francia ha tolerado ser campeón europeo de fútbol". Pero significa, también, que aquello que tolero debe *afectarme*. Está claro que nadie hará caso al europeo que asegura "tolerar el asentamiento de los palestinos en Nigeria". Ahora bien, hay otras circunstancias en las que alguno podría adornarse de una pretendida tolerancia, que no sería tal, si sólo fuera expresión de indiferencia o incluso de desprecio práctico. En efecto, un padre puede decir que su hija vuelve por la noche a la hora que quiere, porque él es muy tolerante. Y esto puede ser cierto o puede ser falso, en la medida en que la suerte de su hija, de hecho, le afecte o le deje completamente frío. Así también, una gran multinacional, al declarar que su tradicional tolerancia le lleva a no controlar las actividades subversivas de algunos de sus empleados, puede ser que esté mintiendo, porque lo que ocurre es que su servicio de información le ha comunicado la absoluta falta de eco que en los demás despiertan tales actividades.

La siguiente característica es que yo debo tener la capacidad, de un modo socialmente legítimo, como para evitar la existencia de aquello que me afecta negativamente.

Por ello, no es verdadera tolerancia la que podríamos llamar hipócrita, es decir, la que predica el débil en la misma medida en que es débil, pero que no practicaría si fuera fuerte. Naturalmente, esto no significa que los débiles sean hipócritas: pueden ser pacientes, en cuanto soporten con buen ánimo las adversidades y males presentes, y esta paciencia será entrenamiento para ser tolerantes, cuando posean una fuerza de la que hoy carecen. Por otra parte, es preciso hacer notar que la paciencia, de suyo, no exige carecer de fuerza para rebelarse" también es paciente el que puede rebelarse, y quizá sea específico de la paciencia el tener que habérselas con males ciertos, mientras puedo ser tolerante cuando me enfrento con cosas que, simplemente, me repugnan. Todo esto nos muestra que la paciencia y la tolerancia se encuentran relacionadas con la fortaleza, y que componen un conjunto de virtudes de extraordinaria actualidad, hoy que vemos la generalizada y considerable incapacidad para soportar las contrariedades y para saber vivir con tensión y esfuerzo.

La última condición necesaria para hablar de tolerancia, es que yo me decida a permitir tal fenómeno, sin aprobarlo expresamente e incluso que pueda llegar a respetarlo, aunque personalmente me repugne. Esta es, quizá, la condición más compleja y que ha de estudiarse con mayor cuidado. Tolerancia implica, primeramente, sólo permiso, no la entusiasta aprobación legal. Esto puede enojar a algunos, que ven así a la tolerancia como condescendencia y piden que se lo sustituya por el expreso reconocimiento legal de su pretendido derecho a realizar algo que la tolerancia hoy mueve, simplemente, a no incluir entre las acciones persiguidas por la ley.



Pero hay que tener en cuenta que la tolerancia adquiere su pleno sentido en el momento en que se descubre —como dice Millán Puelles— que las leyes tienen también una dimensión educativa, es decir, que sirven para muchos hombres sencillos como criterio de lo que moralmente debe hacerse. Por ello, cuando se ve prudente permitir algo que no es bueno, hay que hacerlo de forma que no se confunda la conciencia de esta gente sencilla. Claro está que hay sociedades injustas en las que quienes detentan el poder no quieren reconocer a los demás los derechos que les corresponden, o que como consecuencia del espíritu de positivismo jurídico que expusimos en el artículo "Ambiciones y agobios del pluralismo", pretenden oprimir y expoliar a las minorías. En estos casos puede ocurrir que se consiga no ser pisoteado invocando a la tolerancia, aunque —de hecho— no se trate de tolerancia sino de continuar con el uso pacífico de un derecho, que pretendía ser arbitrariamente arrebatado.

Hagamos una última precisión. El permiso del que hablamos para la tolerancia puede ser tanto tácito como expreso. Es tácito cuando se limita a la no represión legal de aquel fenómeno, a un silencio de la ley sobre dicha cuestión. Pero también, en ciertos casos (en los que concurren un complejo conjunto de circunstancias) puede llegar a ser expreso, regulándose y limitándose —aún sin aprobarlo— la realización de lo que se tolera. En todo caso, señala Palacios, estaríamos ante el reconocimiento del derecho a no ser castigados por hacer una cosa a la que no se tiene derecho.

Ahora bien, la tolerancia no se da sólo cuando yo permito algo que considero equivocado o nocivo. Basta con que personalmente me repugne, de modo que tenga que hacer un esfuerzo para soportarlo. Y esta dimensión de la tolerancia ha sido puesta de manifiesto recientemente, en la medida en que se ha producido el doble fenómeno del pluralismo social y de la mayor conciencia de lo que significa el respeto a la dignidad de la naturaleza humana.

Concluimos este apartado proponiendo la siguiente definición de la tolerancia: virtud que da ánimos para permitir, o incluso respetar, diversas formas de pensar y de actuar en la sociedad, aunque sean objetivamente equivocadas o simplemente contrarias a la propia idiosincrasia. No cabe duda que la educación debe ayudar a consolidar la propia identidad cultural. Pero la actividad educativa debe ayudar también a ser tolerantes, enseñando a tomar lecciones de los demás y, en todo caso, a respetarles, haciendo notar que idiosincrasia e idiota provienen de la misma raíz, siendo en definitivo el idiota quien se manifiesta incapaz de salir de la atmósfera agobiante de su propio yo.

Pasemos, por último a analizar los motivos y las bases en los que la tolerancia se apoya, así como el ámbito en que se mueve.

### 3. Motivos, bases y ámbito de la tolerancia

Un fenómeno que muchas veces se ha producido en la historia de las ideas es que una misma conclusión se ha defendido por personas que partían de supuestos diferentes.

Este es el caso, también, de la tolerancia, por lo que vamos a mostrar algunos de los motivos que se han aducido a su favor a lo largo de la historia, para luego exponer aquellos que nos parecen realmente válidos y fundamentar así el ámbito en el que consideramos que la tolerancia haya de moverse.

Pues bien, el motivo tradicional de la tolerancia podríamos caracterizarlo como el del cálculo racional. Se trataba, con ella, de evitar mayores males o de procurar no impedir bienes mayores. Y este motivo sigue plenamente vigente. Un ciudadano, con un gobierno débil, puede tolerar doblegarse ante un chantaje, para evitarse daños todavía más grandes. Un capitán puede tolerar que el sargento trate brutalmente a los soldados, para conseguir que estén alerta durante la guardia nocturna. No cabe duda de que esto es malo, pero a veces se permite por salir positivo el resultado de la suma de los males y de los bienes.

A este motivo, con frecuencia, se contraponía otro bien distinto, consistente en decir que la tolerancia se presentaba como una consecuencia necesaria de la imposibilidad en conocer la verdad objetiva. Así Voltaire escribe un *Tratado sobre la tolerancia*, que se apoyaría en que no hay verdad alguna sino sólo opiniones, y, además, todas ellas insensatas. Por su parte, Popper, en nuestros días, dice que hemos de revitalizar a Voltaire, porque la tolerancia está basada en la ignorancia. Pero el mismo Popper reconoce que aunque para él todos nos equivocamos, el relativismo conduce a la ley del más fuerte, y la verdad absoluta es necesaria incluso para tomar conciencia de nuestra falibilidad. Quizá sea oportuno observar que, posiblemente, estas ideas que Voltaire expresa sean la causa de que durante no poco tiempo se considerara a la tolerancia como algo que había de reducirse al ámbito de la acción individual, sin que debiera extenderse a las comunidades. Se consideraba que mientras que frecuentemente procedía permitir en el individuo lo tenido por error, esto no debía ocurrir con las asociaciones, pues con ello, se decía, se estaría poniendo en paridad de condiciones al error con la verdad, fomentando una actitud escéptica. Sin embargo, ya a principios del siglo XIX, queda claro que la tolerancia no se puede reducir al ámbito individual, sino que ha de incluir también a las asociaciones que los individuos promueven, dentro de las exigencias del bien común y de las condiciones que permiten tolerar las conductas individuales. Defender, pues, la tolerancia no significa mantener una posición de relativismo excéptico, cuyos límites ya expusimos en nuestro artículo previamente citado. Bástenos cerrar este asunto con unas palabras de Weizsäcker, en las que dice que "la tolerancia, en cuanto garantía política de la libertad del otro, no supone la renuncia a la cuestión sobre la verdad, sino que constituye la creación del espacio para plantearla".

Ante todo ello podemos descubrir que la raíz más sólida de la tolerancia se encuentra en otro lugar. Entiendo que se hace preciso ser tolerantes como manifestación de respeto a la dignidad de la naturaleza humana. En efecto, nuestra naturaleza se caracteriza por una inteligencia, que no es intuitiva sino discursiva, de forma que no conoce la verdad sin pasar por muchos esfuerzos y no pocos errores, y por una libertad que no sólo puede escoger lo bueno sino también lo malo. Además el hombre —por tener materia— ni es único ni realiza en cada individuo completamente todas sus posibilidades, lo que quiere decir que son diversos los caminos y las metas que han de buscarse para que cada uno alcance la plenitud a la que puede aspirar, según sus personales dones. Por tanto, o pretendemos mantener que se ha producido un error trágico en la naturaleza humana, una corrupción interna a la que debería ponerse algún remedio —lo que, en última instancia, justificaría las arbitrariedades de cualquier iluminado— o nos daremos cuenta de la necesidad de la tolerancia. Esta, en efecto, nos conducirá, por una parte, a aceptar el hecho de que ni todos los hombres se acercan a la verdad con la misma velocidad, ni siquiera todos ellos terminarán alcanzándola, sin que tenga sentido pretender impedir *por todos los medios* que los demás incurran en error alguno. Y, por otra parte, nos hará ver, también, que debe abandonarse cualquier intento de conseguir la uniformidad entre los hombres, cuando lo importante es respetar el estilo que cada uno desee imprimir a su propia existencia.

Ahora bien, —y con esto pasamos a estudiar el ámbito de la tolerancia—, este respeto al hombre ¿exige, acaso, una actitud nuestra de completo *permisivismo* en relación con cualquiera de las acciones que los otros puedan intentar hacer? ¿necesita el tolerante consultar con la prudencia o hay que decir que la tolerancia debe ser ilimitada?. El liberalismo tiende a creer que bastan las armas del pensamiento contra cualquier error, incluso contra quienes defienden la más completa intolerancia. Pero hay que reconocer que, aparte de los errores teóricos en que incurre el permisivismo, la experiencia de la efímera Constitución de Weimar, cuya interna debilidad permitió que el poder cayera en manos de Hitler, pocos son los que hoy mantienen esta idea en su integridad. Más aún, algunos dicen que dicha actitud preserva del peligro de ser tachados de fascistas pero sólo beneficia a los poderosos, ya que al autoprohibirse la intervención lo que termina haciendo es perpetuar los males sociales. Tiene razón Rozicki cuando critica a quienes piensan que la tolerancia incluso de lo más aberrante es signo de la propia racionalidad, diciéndoles que su actitud es, simplemente, un cómodo no enfrentamiento con los más graves problemas que una sociedad pueda tener. Todos los clásicos han dicho que una de las virtudes sociales es ejercitar el castigo para enmienda del que obra mal y para tranquilidad de los demás, así como uno de los vicios es la lenidad, la blandura en exigir el cumplimiento de los deberes o en castigar las faltas.

No obstante, es bueno insistir en una amplitud de criterio a la hora de permitir la iniciativa de los demás. Decía Balmes, en el pasado siglo, que a la vista de la variedad de hombres, habría que organizar la sociedad de forma que se pudiera vivir sin bajar demasiado la cabeza. Y ya en nuestro siglo, Von Mises nos recuerda que "*the citizen must not be so narrowly circumscribed in his activities that, if he thinks differently from those in power, his only choice is either to perish or to*

*destroy the machinery of state*". Por supuesto que con estas palabras no se resuelve el problema de los límites de la tolerancia, que no sólo es de difícil solución teórica, sino que tampoco puede dictaminarse, en concreto, sin tener en cuenta las circunstancias del momento. En todo caso conviene tener en cuenta que, aún siendo difícil, es un problema que debe solucionarse para no dejar indefensos importantes valores. Para tal solución, hay dos ideas que entiendo son fundamentales. La primera la expresó Tomás de Aquino, cuando dice que la ley humana no debe prohibir todos los vicios, sino sólo los más graves, es decir, aquellos de los que la mayoría puede abstenerse y sin cuya prohibición la sociedad no puede permitir la supervivencia no de la sociedad en general sino de la concreta nación en la que cada uno ha nacido. En efecto, como observa Polin, una comunidad política no es un simple agregado material, sino una comunión de hombres que ha de estar unida por la búsqueda de unos fines comunes, enraizados en el espíritu de cada pueblo. En ambos casos, las leyes deben defender el contenido de estas ideas, contra quienes pretenden atacarla y, con ello, poner en peligro la unión de la sociedad, sin la que no puede hablarse auténtico pluralismo. Pero, no obstante, conviene que insistamos en la necesidad —por encima de las leyes— de una correcta educación moral de los ciudadanos, pues, como se ha visto desde la antigüedad, son las costumbres, más que las leyes, las que definen la ciudad.

Concluamos diciendo que la tolerancia es un importante objetivo de la educación, para cuyo alcance se precisa en primer lugar examinar sus auténticas características, como hemos intentado realizar hasta el momento. Ahora bien, además, habrá que estudiar los medios más eficaces para que esta virtud arraigue en los educandos. No es competencia nuestra hacer una exposición de los procedimientos didácticos que para ello convenga utilizar. No obstante quizá convenga terminar con dos observaciones metodológicas centrales. La primera es que es imprescindible cultivar una actitud personal de serenidad de ánimo, de moderación, lo que no tiene nada que ver con el vano empeño de evitar conversar sobre temas conflictivos ni con la obsesión —como dice Crick en buscar lo que nos une, olvidando el interés por conocer las diversas formas de pensar. Y la segunda es que el educador ha de procurar, también, que una vez que el educando haya conseguido la firmeza necesaria en su propio planteamiento existencial, sea ilusionado en la amplia tarea de colaborar con personas de ideas muy variadas, de forma que le sea más fácil respetar y comprender los ajenos puntos de vista.

## EDUCACION Y SOCIEDAD PLURAL DESDE EL ANGULO AXIOLOGICO

Ricardo MARIN IBAÑEZ

"Tu verdad no, la verdad, y ven conmigo a buscarla, la tuya quédetela".

Estos versos de Machado, tantas veces citados, aparentemente aceptados por cuantos los utilizan, por lo común mal interpretados y dignos de una reflexión crítica en profundidad me parecen reveladores de nuestra situación.

Dejemos aparte esas expresiones de aire despectivo como "tu verdad" "quédetela", de escaso interés metodológico ni educativo. Hay un dato que ha sido minusvalorado: la creencia en esa verdad subyacente, en la verdad que supera con mucho precipitadas interpretaciones subjetivistas. Una vía se traza para su hallazgo, ese inquirir en común, "ven conmigo a buscarla". Y algo que si no está dicho está presupuesto: una investigación fecundamente inagotable.

### 1. *El pluralismo como dato y como problema*

En el mundo actual las diferencias y preferencias axiológicas parecen acentuarse. Se afirma sin discusión que vivimos en un mundo pluralista. Los valores múltiples, divergentes, a veces contradictorios ganan terreno. En cada encrucijada vital nos encontramos con múltiples caminos y alternativas insospechadas, que en ocasiones contribuyen al desconcierto y a paralizar nuestra acción.

Tantas sugerencias no sabemos qué pensar ni qué hacer. Esfe mundo caleidoscópico se da en todos los ámbitos de la vida social y por supuesto también en la educación. Ante esta situación es lógico que el Congreso haya enfrentado el tema de educación y sociedad plural.

El problema va a ser contemplado en las diversas Secciones desde varios ángulos y no es impropio que los iluminemos también desde el axiológico.

Los trabajos presentados por sus presidentes en el número 161 de la Revista Española de Pedagogía pueden sintetizarse así:

—El pluralismo es un rasgo de la sociedad y la educación, constatado sin discusión, e invariablemente valorado positivamente, si bien en algunos trabajos se habla de sus límites y riesgos. (1)

Un haz apretado de preguntas surge ante la cuestión que nos congrega. ¿Cómo ha de ser la educación en una sociedad plural? ¿cuáles son los fundamentos, las virtualidades y los riesgos del pluralismo en educación? ¿Se trata de un pluralismo como *punto de partida* pero que ha de ser pronto sobrepasado en búsqueda de una unidad nueva y más comprensiva, o de un pluralismo como *objetivo* que debe de ser buscado cultivado para acabar con uniformismos que pueden ser un riesgo para el individuo o la sociedad? ¿O interesa el pluralismo como *método* y vía hacia la verdad? ¿Es un modelo político que puede transferirse sin más a la educación?

## 2. La nueva dialéctica de la unidad y la multiplicidad

En definitiva se trata de la eterna dialéctica entre la *unidad* y la *multiplicidad*, tan vieja como el hombre y tan actual que en cada momento y situación adquiere nuevos dramáticos perfiles.

Para comenzar vamos a establecer una proposición que tal vez debiera estar precedida por una interrogación, una reflexión crítica y una demostración fundamentadora, pero en gracia al tiempo y marco de una conferencia podemos plantearla como hipótesis y punto de partida: la sociedad y la educación caminan paradójica y *simultáneamente* hacia una *uniformidad* creciente y hacia un *pluralismo* diversificado hasta extremos insospechados. La dialéctica de la unidad y de la multiplicidad ha radicalizado actualmente ambos polos y en el plano axiológico aparece con perfiles más hirientes.

Sólo a título de ejemplo podemos recordar que casi todas las dimensiones de la sociedad y la cultura se están *mundializando*. El conflicto militar más reducido tiene móviles, agentes y consecuencias que trasciende los ámbitos nacionales. La crisis económica o las concepciones políticas se difunden rápidamente por todos los países. Los slogans del Mayo del 68 francés se repetían al pie de la letra en Roma, Berlín, Madrid o San Francisco. Los jóvenes de todo el universo visten los mismos pantalones vaqueros y gustan de los mismos ritmos trepidantes. Aviones o transistores son similares en los cinco continentes. Los manuales para la enseñanza del inglés, de las matemáticas o de las ciencias van más allá de las divisiones entre Este y Oeste, el Norte y el Sur. Los mensajes en los computadores o los aviones emplean el inglés en todos los países. El 60% de toda la producción científica mundial se redacta en inglés (2). Los medios de información de masas, expresión y configurantes de la opinión pública, se han ido centralizando. La multiplicidad y las posibilidades de acción personal que ofrecen prensa o radio locales son aniquiladas



por un televisión que en determinados programas alcanza ya a centenares de millones y que virtualmente puede llegar a todos los habitantes de la tierra.

Los organismos mundiales mundiales se han multiplicado tras la segunda guerra mundial a mediados del siglo XX. Por primera vez en 1946, con la UNESCO ha aparecido un organismo que entiende la educación a nivel planetario. Sus Recomendaciones, Convenciones y Declaraciones son elaboradas por todos los países que a su vez las suelen considerar como normas o ideales comunes (3). Los múltiples sistemas educativos —expresión y camino para mantener y promover la identidad nacional— se van acercando en sus estructuras y currículos. En 1975 la Conferencia Internacinal de Educación de Ginebra aprobaba su Recomendación nº 70 sobre la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE) que es un modelo que contribuirá a ir acelerando las semejanzas entre los diversos sistemas de educación (4).

La mundialización, el carácter unificante y aún uniformador es un rasgo que conviene subrayar porque caracteriza a la sociedad y la cultura contemporáneas y todo hace preveer que irá en aumento.

Sin embargo el pluralismo está adquiriendo una riqueza y radicalidad hasta hace poco imprevisibles. De los 3500 idiomas aproximadamente, que en estos momentos se habla en el mundo, son pocos los que no se intenta proyectar inmediatamente en el sistema educativo, o ampliar a través de los medios de información de masas, de instituciones culturales y de su reconocimiento legal. Este hecho constatable entre nosotros se da en todas las latitudes. Antiguas instituciones, usos y modos de vida se quieren recuperar y aún expandir. Hay un acrecido impulso a ahondar en las propias raíces, a buscar una identidad a veces perdida. Se buscan antecedentes, héroes, restos y huellas que nos permitan distinguimos de los demás. Está de moda lo original, lo diferente, lo que rompa el uniformismo. Díganlo si no los jóvenes en quienes las innovaciones dejan más temprana y honda huella.

En el sistema educativo de un pluralismo quiere ser asumido a todos los niveles. Ya no se trata sólo de un pluralismo ideológico, religioso, político de clases sociales, de niveles educativos o de status económico.

Por encima de las agrupaciones clásicas, socioculturales fundamentándolas, aparecen elementos originales que quieren a toda costa salvar su indentidad. Cada uno de los cuerpos e instituciones y agrupaciones reclama su reconocimiento legal y su peso en la vida pública.

La educación actual contempla incluir en el currículum la exploración, el conocimiento y hasta la mejora del medio ambiente inmediato, natural, social o cultural. El barrio, el municipio, la comarca, la provincia, la comunidad autónoma, deben formar parte de la programación escolar para que el individuo sea capaz de adaptarse, integrarse y participar en la mejora del entorno. Se quiere enraizar al sujeto en el aquí y en el ahora. La diversidad ya no es un elemento perturbador que conviene olvidar o eliminar, sino el sustento, punto de partida y hasta para alguno remate de la educación.

Más todavía, la auténtica educación debe ser personalizada. Los rasgos de cada cual no son sólo el punto de arranque para la educación, sino el medio y la meta. Hay que enseñar al individuo singular conociendo y teniendo en cuenta sus particularidades exclusivas, adaptando a ellas sus recursos didácticos y con la finalidad de desplegar al máximo sus capacidades originales. Una pedagogía de la espontaneidad como método y hasta como objetivo, sería la exacerbación de esta tendencia múltiple y diversificada.

### 3. *La significación de los valores. Su polaridad y jerarquía*

La vida humana en todos los planos, y por supuesto en el educativo y social, es una tensión entre el *ser* y el *deber ser*, entre el hecho y el ideal entre lo que hay y lo que queremos que haya.

La diversidad fáctica resulta menos escandalosa que el antagonismo en el mundo de los valores. Podemos contemplar la cultura en el pasado, incluso estimar las manifestaciones que pugnarón entre sí y descubrimos en todas ellas valores. Pero el futuro compromete nuestra acción y nos obliga a elegir, a decidir entre opciones. La multiplicidad ya no es un elemento cultural a saborear sino una lucha entre proyectos en juego, entre valores incompatibles. Y nos volvemos ciegos para los del rival.

3.1 Hagamos unas precisiones en torno al *concepto de valor* para evitar mal entendidos. Si recogemos la tradición casi unánime de los axiólogos entendemos por valor todo aquello que rompe nuestra indiferencia, lo que antepone y preferimos, lo que enciende nuestras estimaciones o imanta nuestra tendencia para su goce, consecución o realización.

El hombre es un ser necesariamente valorante. No hay vida humana posible sin estar eligiendo, anteponiendo o posponiendo, prefiriendo o despreciando. El escéptico valoral, como actitud universal es inconcebible. Podemos abstenernos de valorar en numerosos campos y de tomar posición ante muchos temas y situaciones pero no en los que vitalmente estamos implicados.

Todo lo apetecemos, como dirían los clásicos, en cuanto nos parece bueno, conveniente, deseable y mejor que su contrario. Pero esta amplísima significación que puede tener interés en otros momentos, quizá nos desviaría de una iluminación concreta del tema del Congreso y sobre todo que aportaría escasas fundamentaciones teóricas y menos consecuencias prácticas. Sin embargo que todos necesariamente apetezcan sus valores, el que cada cual tenga su ámbito preferencial es una constatación interesante frente a los pretendidos nihilistas o escépticos, quienes sostienen precipitada e infundamentadamente que todo vale igual o que no vale nada. Cosa que con su conducta están desmintiendo.

Otra significación del término de los valores, más restrictiva pero de uso cotidiano, es la que se refiere a dos ámbitos determinados:

—Por una parte aquellos que comprenden las convicciones fundamentales que configuran el sentido de la vida, tales son las religiosas, las morales o las político-sociales. A veces han sido designados como ideología, cosmovisión o patrones culturales.

—Por otra parte las grandes clasificaciones que han popularizado los axiólogos, los teóricos y los documentos de políticas educativas.

Ortega y Gasset, en su *Introducción a la estimativa* (5), enumera los siguientes valores inspirados en la clásica obra de Max Scheler, *Ética* (6), y que difieren poco de las que presentan otras escuelas (7): Útiles, Vitales, Espirituales (Intelectuales, Morales, Estéticos), Religiosos.

3.2 Los psicólogos han estudiado también el tema de los valores, especialmente en los dos últimos decenios.

Ya es clásica la obra de Eduardo Spranger (8) sobre los tipos humanos que según él son: "teorético, económico, estético, social, político y religioso". Inspirándose en la misma clasificación Allport y Vernon (9) elaboraron un cuestionario con estos valores, que permite determinar los tipos humanos desde el ángulo axiológico. Numerosos investigadores realizando análisis factoriales sobre los resultados obtenidos con este test han ido reduciendo las dimensiones axiológicas llegando en el caso de Brodgen a sólo dos polos: idealismo y pragmatismo. Charles Morris tras cuidadosos análisis factoriales llegó a determinar cinco factores: autocontrol; inclinación a actuar; retraimiento y autosuficiencia; interés por los otros; y autosatisfacción.

Quizá la figura más destacada en el tratamiento empírico del tema de los valores desde el ángulo psicológico sea M. Rokeach (10). Estima el concepto del valor permite iluminar campos tradicionalmente más cultivado por los psicólogos como el de la motivación y el de las actitudes; además determina las creencias; criterios y la identidad personal.

Los valores pueden ser o instrumentales o finales. Los valores terminales —que son los centros de organización de los instrumentales— son mucho más reducidos que éstos. Los valores nos permiten entender una variada gama de comportamientos.

Para determinar y medir los valores Rokeach presenta al sujeto listas de valores terminales e instrumentales que debe ordenar según sus preferencias. Aplicadas estas listas, incluso en culturas diferentes, y utilizando el método del test-retest, se han obtenido altas correlaciones, si bien la fiabilidad de los valores terminales es mayor que la de los instrumentales.

Los cambios valorales se explican las situaciones de insatisfacción, las contradicciones y las disonancias. En cualquier caso los cambios siempre son más fáciles cuando afectan a valores menos centrales. He aquí la doble tabla de valores elaborada por Rokeach en 1967:

*Valores terminales*

Una vida confortable, (próspera)

*Valores instrumentales*

Ambicioso (trabaja duro, tiene

|                                                      |                                             |
|------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Una vida excitante, (estimulante, activa)            | aspiraciones de mente abierta)              |
| El sentido de la realización (contribución duradera) | Capaz (competente, efectivo)                |
| Un mundo en paz (sin guerra ni conflictos)           | Alegre (lo jovial)                          |
| Un mundo de belleza (la naturaleza y el arte)        | Limpio (ordenado)                           |
| Igualdad (hermandad, igual oportunidad para todos)   | Coraje (seguridad familiar)                 |
| Seguridad familiar                                   | Perdonar                                    |
| Libertad (independencia)                             | Ayudar a otros                              |
| Felicidad                                            | Honesto (sincero, verdadero)                |
| Armonía interior (libre de conflicto interior)       | Imaginativo (creativo)                      |
| Amor                                                 | Independiente (autosuficiente)              |
| Seguridad nacional                                   | Intelectual (inteligente, reflexivo)        |
| Placer (una vida gozosa, placentera)                 | Lógico (racional, consistente)              |
| Salvación (vida eterna)                              | Amoroso (tierno, afectuoso)                 |
| Autorespeto (autoestima)                             | Obediente (respetuoso, sentido del deber)   |
| Reconocimiento social (respeto, admiración)          | Cortés (de buenas maneras)                  |
| Verdadera amistad                                    | Responsable (digno de confianza, fidedigno) |
| Sabiduría (un entendimiento maduro de la vida)       | Autocontrolado (autodisciplinado)           |

---

Tras un análisis factorial en 1973 articulaba factores fundamentales que son: I. Gratificación inmediata o demorada. II. Competencia o moralidad religiosa. III. Autoconstrucción o autoexpansión. IV. Orientación social o personal. V. Seguridad

Social o familiar. VI. Respeto o amor. VII. Dirección hacia sí mismo o hacia otros.

3.3 En la obra "*Política, legislación y administración escolar*" (11) publicada por la UNESCO en 1972 se recogen las líneas fundamentales de los sistemas educativos de casi todos los países del mundo. Al comienzo colocan los grandes ideales y valores en que se inspiran, normalmente consignados en documentos legales del más alto rango, tales como constituciones o leyes de educación. Transcribimos como ejemplos representativos los que consignan algunos países en el frontispicio de sus sistemas educativos.

*Arabia Saudita.* "Los objetivos de la educación de la Arabia Saudita, son los siguientes: formar buenos ciudadanos dispensándoles una educación religiosa, moral, intelectual y física que les permita integrarse en la sociedad con una clara conciencia de sus derechos y de sus deberes, favorecer el desarrollo de la comunidad educando al individuo y haciendo de la escuela un hogar de progreso" (p. 161).

*China* "Mao Tsé-Tung,... ha declarado que el objetivo fundamental de la educación era ofrecer a cada uno la posibilidad de desarrollarse moralmente, intelectualmente y físicamente y convertirse en un trabajador socialista cultivado." (p. 341).

*Gran Bretaña.* "La función de la enseñanza es contribuir al desarrollo espiritual, moral, intelectual y físico de la colectividad, dando a todos los ciudadanos la posibilidad de explotar sus capacidades particulares y de enriquecer por ello el patrimonio nacional" (p.143).

*Ruanda.* "La escuela ruandesa tiene por objetivo contribuir a desarrollar el sentido moral, las facultades intelectuales y físicas del alumno y prepararle para su tarea de hombre y ciudadano... la escuela primaria asegura la educación cívica, moral, religiosa, intelectual y física de los escolares y les proporciona los conocimientos elementales que necesitarán en la vida práctica o en los estudios posteriores" (p. 271).

*URSS.* "El objetivo final inmutable es el pleno desarrollo de las capacidades intelectuales y físicas, de las aptitudes creadoras y de las capacidades de la juventud, así como la formación de los jóvenes con vistas a la vida adulta y a su participación activa teniendo en cuenta las exigencias crecientes de la ciencia, de la técnica y de la sociedad, así como sus propios gustos y aptitudes y asegurarles por otra parte una educación moral, estética y física" (p. 433).

3.4 Cuando en los tratados de educación se habla de valores se limitan casi siempre a esas *grandes categorías*. Resulta difícil en el campo de las ciencias humanas y concretamente en la axiología establecer separaciones tajantes. Los rasgos exigidos en las clasificaciones de las ciencias naturales, como que sus miembros sean mutuamente excluyentes y que la suma de ellos se corresponda al todo, lo que suele designarse como exclusividad y exhaustividad, no puede aplicarse con todo rigor en nuestro campo. Sin embargo la obligada exigencia de unificar fenómenos múltiples para adecuarlo a nuestra capacidad de captación, así como la de establecer algunos tipos fundamentales que concreten la significación del término

genérico de valor y traduzcan nuestras experiencias cotidianas, hace que estas clasificaciones sean de indudable valor. La prueba es el recurso constante a ellas.

Se ha reprochado que a esos niveles de generalidad las discusiones pierden su acritud, y su proyección sobre el quehacer docente escolar es escaso, pero en este momento sólo nos interesa subrayar su significación, dejando por ahora su grado de aplicabilidad, por otra parte no escaso.

3.5 Resulta fácil utilizar cualquiera de las tablas axiológicas para constatar si el *currículum* responde o no a una exigencia generaliza: que sea completo, *integral*; equilibrado como suelen decir los autores americanos, y no sea limitado, mutilado. Un *currículum* que no contemple todos los valores que no estudia incluso su mútua interacción, tiene difícil justificación y antes o después el hueco axiológico acaba reclamando los valores preferidos.

3.6 El valor se caracteriza por su *polaridad*. A todo valor le corresponde su antivalor que le sigue como la sombra al cuerpo. A la salud se le contrapone la enfermedad, a lo útil lo inútil, a lo bello lo feo, a la verdad la falsedad, a la justicia la injusticia, a la libertad la esclavitud o la alineación, al saber la ignorancia. Los valores reclaman nuestra estimación. Como dice Ortega: "la bondad de una acción,, la belleza de un cuadro, nos parecen como imperativos que de esos objetos descienden sobre nosotros, en virtud de los cuales nuestros deseos y sentimientos adquieren cierto carácter virtual de adecuados e inadecuados, de rectos o erróneos". En cambio los antivalores merecen el rechazo. Cualquiera que sean las dificultades para establecer los límites y las aplicaciones, la polaridad de los valores y sus exigencias estimativas, trae indudables consecuencias educativas.

3.7 Otro rasgo típico de los valores es su *jerarquía*. No todos valen igual. El mundo axiológico no es una llanura sin relieves, irrelevante, sino que encierra una agreste orografía con sus cimas y sus valles. Ni todos los valores valen igual ni los bienes en que se encarnan los valores tienen el mismo rango.

En nuestro acervo artístico la Alhambra de Granada, la Sagrada Familia de Barcelona o la obra musical de Falla, marca hitos que no se repiten todos los días. La historia de la educación está llena de figuras cimeras que no tienen idéntica significación a la de otros muchos ensayos y aportaciones. La economía es un valor pero no cuando choca con la justicia. La vida es superior al dinero y los valores morales vinculan más que los estéticos.

Es tarea difícil y arriesgada la elaboración de cualquier tabla de valores y su proyección en los sistemas educativos. Pero en cualquier caso la polaridad y la jerarquía fundamenan nuestra aceptación o rechazo, nuestras preferencias y desprecios, los bienes antepuestos y los propuestos. Las soluciones que se presentan son múltiples y no hay que explicitar necesariamente esta temática en cualquier discusión sobre problemas de organización, didáctica u orientación, pero en algún momento de nuestro quehacer y por supuesto en la formación de cualquier profesor, sería una frivolidad marginar esta temática que subyace a las decisiones curriculares y en la que en algún momento, modo o manera estamos implicados.



#### ***4. El desafío de la multiplicidad, el choque y el cambio de las escalas axiológicas***

En el mundo axiológico, como en toda la sociedad y la cultura la pluralidad parece ganar terreno. En cualquier caso es un dato cotidiano la lucha entre las jerarquías axiológicas vividas. Las alternativas son tantas que con frecuencia llevan al desánimo. No importa que el experto se enfrente con múltiples productos o posibilidades de acción, si tiene criterios suficientes que fundamenten su elección. Pero cuando se encuentra el no profesional ante esta situación, el desconcierto es indudable; su única salida es recurrir al especialista. Que una multiplicidad de escalas ofrecidas simultáneamente tengan, sin más, un efecto formativo, estimulador, no es una conclusión evidente. Lo cual no implica en modelo alguno, limitar el espectro valoral que se ofrece al alumno. El problema es grave y merece una reflexión en profundidad comprometida, pero otorgar en educación a todo pluralismo un valor sin limitación, ni teórica ni prácticamente ha sido defendido hasta sus últimas consecuencias por nadie. Recordemos el artículo 1º de nuestra Constitución que en el título 1º afirma "la dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamentos del orden político y de la paz social". Y en el artículo 1º dice que los valores supremos de nuestro ordenamiento jurídico son: la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo. Hablar de pluralismo sin los otros valores sería un puro sin sentido. Antes de consignarlo, nuestra Constitución ha recogido otros en cuyo marco cobra toda su significación.

Tan hiriente como la multiplicidad de las escalas valorales, cuando se contraponen a la nuestra, resulta su cambio y transformación. Comprobamos, tal vez con sobresalto, cómo aparecen unas y desaparecen muchas. Cualquier relativismo radical que niegue consistencia al valor, o que lo reduzca a puras preferencias de hecho, deja sin explicar el fenómeno, y lo que es más grave, lo incapacita para cualquier acción educativa.

La multiplicidad creciente, el cambio acelerado de los gustos y preferencias valorales, reclama no una desilusionada contemplación que lleva al desaliento o al "pasotismo" en que tantos han caído, sino una explicación fundamentadora que estimule el aprendizaje.

#### ***5. Sentido relacional del valor: tensión entre lo subjetivo y lo objetivo***

Algunas clarificaciones en torno al tema pueden evitar discusiones infecundas y centrar el problema.

Al hablar de valores nos referimos a dos dimensiones fundamentales: la subjetiva y la objetiva. Sin esa tensión polar entre ambas resulta difícil entender el complejo y perturbador mundo axiológico.

Desde el punto de vista *subjetivo* son nuestros gustos y preferencias, nuestros juicios de valor los que nos permiten adentrarnos en el orden axiológico. Y nuestra *libertad*, corona de nuestra personalidad y quicio de nuestro comportamiento racional, es la condición para que reconozcamos, identifiquemos y cumplamos los valores. Pero esta dimensión subjetiva es sólo una cara del valor, la vía para descubrirlo, la resonancia de su impacto en nuestro ser, pero nunca encierra en sí misma su total autojustificación. A nadie le está permitido violar gravemente los derechos ajenos por mucho que le divierta o que lo haga con plena libertad.

La otra significación de los valores es la *objetiva*, y ésta a su vez en un doble plano: el *real* y el *ideal*, lo fáctico y lo posible. Comprobamos cada día innumerables valores encarnados en la naturaleza, en la sociedad y en la cultura. La fruta sabrosa, la medicina que nos cura, el medio de transporte que reduce los espacios y amplía la acción de nuestra personalidad, o los medios de información de masas que nos permite captar o emitir de los que no gozaron las épocas anteriores. Lo cual no significa que sean valores absolutos. Hay una gama indefinida de valores que penetran los seres y los convierten en bienes, que humanizan nuestras vidas. Esto es una mera constatación cotidiana. Otra cuestión es cuáles de esos son los que prestan un mayor servicio a nuestras vidas y cuáles mutilan otros muchos en nosotros o en los demás.

Pero la significación del valor más genuina, si no exclusiva, la más usual es la *ideal*: son los grandes valores como la justicia, la libertad, la vida o la verdad. Y esto que pudiera parecer un rasgo que lo descalifica —su idealidad— encierra quizá su máxima virtualidad.

El valor es un mundo de *posibles* inagotado e inagotable. Todos los cambios y progresos caben en su ámbito infinito. En su entraña lleva una tensión superadora. Quedarse en la realidad es siempre un planteamiento miope. La diferencia entre los diversos enfoques reside en la distancia entre la realidad y lo ideal, que pueden ser tan corta que apenas signifique otra cosa que un mantenimiento de lo ya logrado, típico de todo enfoque conservador y en las líneas generales de quienes ostentan el poder, o una preferencia por lo ideal que puede llegar a lo utópico. La hondura de los problemas graves que nos circunda se mide por la distancia entre lo "hecho" y las aspiraciones.

En cualquier caso la multiplicidad y el cambio, que se han acelerado y son como "signos de nuestro tiempo", sólo pueden entenderse desde el reconocimiento de la vertiente ideal de los valores. La tensión polar entre esos dos miembros —lo poseído y lo anhelado— explica los conflictos a que se ve sometida la educación y la sociedad.

Pero la relación más profunda, la que permite entender el pluralismo y sus virtualidades socioeducativas, es la que da entre las dimensiones subjetivas y objetivas. El valor surge en la *relación* entre las necesidades del sujeto, individual o colectivo, y los bienes que pueden cumplirlos. Nadie estima más la salud que quién sufre una grave enfermedad. El que no encuentra ocupación es quién vive más a fondo, dramáticamente, el valor del trabajo. Hay las necesidades reales y las

sentidas. No siempre coinciden ambas. Y hay posibilidades inmediatas o remotas, realizables o no, pero en cualquier caso es la riqueza ilimitada de las situaciones personales y colectivas, la conciencia de ellas y el horizonte que se trazan para superarlas, el que explica el impulso que nos lleva siempre más allá. Cuanto más se posee más se desea. A medida que se conquista se dilatan las aspiraciones. Al analfabeto en el momento en que sabe leer se le disparan los deseos de entrar en áreas culturales por las que antes pasó indiferente. El investigador es quién se formula un haz apretado de preguntas tras cada conquista y no puede resistir el deseo de descubrir nuevas parcelas.

En esa relación cada época acentúa uno de los polos. Sin duda la nuestra está apostando por el lado del sujeto, hasta el punto que, demasiado precipitadamente, se sostiene que el valor radica en las preferencias, opiniones y estimaciones de individuos o colectivos. No hay valor alguno que lo trascienda, ni autoridad capaz de sustentarlo. Yo decido libérrimamente, nada puede vincularme. Soy garante, fundamento, creador del valor.

Esa hipervaloración de una dimensión y condición del valor, en su exclusivismo desintegrador, es la raíz de un hedonismo, replegado sobre sí mismo de un egoísmo del que la violencia, la pornografía, la droga, el robo o el fraude, a los que nos tienen ya acostumbrados los medios de comunicación social, son una secuela inmediata.

El ámbito axiológico es necesariamente pluralista y más a medida que crezcan las posibilidades socioeconómicas y culturales. Sin el reconocimiento de esa pluralidad no hay valor posible, pero la ignorancia del polo objetivo lleva a su autoaniquilación.

Otras épocas, no tan remotas, se centraban en la objetividad de los valores. No importaba lo que individuos o pueblos quisieran. Lo decisivo eran los valores que había que adquirir. Las preferencias del sujeto en el sistema educativo pesaban poco. Eran currículos uniformes para todos, en la educación primaria y en la secundaria. Los contenidos, objetivos y ritmos de aprendizaje diferenciados era cuestión de teóricos de la educación y de algunas experiencias puntuales. Una organización escolar flexible en la asignación de sus recursos personales, materiales y funcionales; una didáctica orientada a la individualización del trabajo escolar; una orientación que escrita con cuidado las capacidades y preferencias de los sujetos, es un nuevo horizonte, que confiamos se generalizará en todos los niveles del sistema educativo.

La pluralidad es en sí misma un valor porque reconoce uno de los dos polos en la relación axiológica. Esta es la gran conquista contemporánea. Por supuesto hablar de precedentes absolutos en este campo sería ingenuo. Nunca se pudo prescindir de las vertientes subjetivas y de las objetivas; lo que caracteriza a cada momento histórico y a cada situación es el lugar en que se sitúa en ese equilibrio inestable entre ambas. Hoy la tensión hacia el polo, donde surgen las mayores fuentes de conflictos y a la vez las mayores esperanzas.

Una pedagogía centrada en la norma, proponiendo e imponiendo lo que los sujetos y pueblos *debían ser* ha sido una tónica generalizada decenios atrás. La reacción contra ella —justificada en cuanto hipervaloró el polo objetivo de la relación axiológica— ha llevado a un inconsecuente y paralizador rechazo de toda objetividad. Lo único que quedaba al final era el afán de ir *má allá* de una situación dada y ser más fiel a las exigencias personales y colectivas, lo cual es intrínseco a todo valor y por lo tanto gana pronto el ánimo de la audiencia. Pero llevado a su extremosidad exclusivista, no le queda más que constatar un caos, sin asidero ni justificación posible.

Hemos olvidado en nuestro quehacer docente afinar la estimativa, iluminar las reglas del preferir, la cuidadosa fundamentación de las decisiones, el cultivo de la conciencia y del sentido moral.

El pluralismo axiológico tiene sus derechos bien ganados. Recordemos el artículo 1º de la Constitución, la cooficialidad de los idiomas en las comunidades autónomas, o una creciente participación en la toma de decisiones para que todos puedan configurar la educación y plasmar su percepción del valor, todo ello son conquistas y soluciones para un mundo que es, será y deberá ser más progresivamente plural.

Pero no se puede descuidar el polo normativo, unificador. Hacen falta muchas razones para mover a un joven a no hacer lo que le place y complace o con un término y expresión más desgarradamente hispánica, para no hacer "lo que le da la real gana", aunque se trate de un claro antivalor. El desafío de la educación está en sacar todas las consecuencias del sentido *relacional* del valor y en mantener un equilibrio entre ambas vertientes, lo cual tiene fecundas proyecciones pedagógicas.

## 6. La clarificación de los valores

La primera conclusión es que necesitamos una auténtica *clarificación* de los valores. Cuando se parte de convicciones comunes no es necesaria su explicación, pero cuando jerarquías de valores encontradas se disputan los centros de enseñanza y las políticas educativas no hay más remedio que explicitar los fundamentos en que nos apoyamos. Se asegura que es imposible la neutralidad axiológica —o ideológica como a veces se dice, si bien no son dos conceptos coincidentes.— El compromiso valoral, de alguna manera, a todos implica, pero no con la secuencialidad y universalidad que parece darse a entender. Ni todos los valores nos afectan, ni tienen el mismo peso, ni toda la amplitud jerárquica encierran el mismo grado de compromiso. Para delimitar la cuestión hay que puntualizar el grado de dependencia entre los respectivos valores, y conductas, las áreas de compromiso y los niveles de compatibilidad e incompatibilidad.

Hoy se reacciona contra una escuela progresivamente alejada de los valores, entendidos éstos como los grandes compromisos sociales, religiosos y morales. La pretendida neutralidad o el marginar definitivamente esas cuestiones iba llevando a

una escuela meramente informativa y escasamente formativa. Aunque también hay excesos en sentido contrario. Lo primero es la clarificación, determinar cuáles rigen nuestro comportamiento y nuestras programaciones. Las obras de Rath (12) y Howe (13) han difundido entre nosotros esta corriente. Pero la clarificación que es un paso imprescindible, resulta insuficiente. Está bien que conozca cada cual sus valores, más si lo que descubre en su conducta está movido por el egoísmo, el odio y la insolidaridad, habrá que entender por qué se dieron, arrancar de tales impulsos conscientes e inconscientes, pero hay que superarlos porque no tienen consistencia axiológica. Se trata de antivalores a superar no de actitudes que hay que autoafirmar. Otro problema será la línea terapéutica o educativa más oportuna, pero en cualquier caso hay que mejorar lo actual. Se designará como acción educativa, tecnología o modificación de conducta pero la transformación superadora no puede ser descuidada. La clarificación de valores es un momento tan imprescindible como necesitado de ser sobrepasado. Es un escalón y lugar de tránsito para llegar mucho más allá.

En el informe del Ministro de Educación de Quebec "El Esquivo" se insiste en esta línea (14). Hay que sacar a la luz esos valores que no osamos pronunciar, que los dejamos deliberadamente en la zona oscura de lo no temático. Y lo primero es atrevernos a nombrarlos, a mirarlos cara a cara, a estudiar los fundamentos de un pluralismo patente, vigente y a la vez vergonzante en el plano educativo. El informe del Canadá supera con mucho los planteamientos de la escuela norteamericana, y apunta hacia una determinación y justificación de los valores. Las preferencias individuales o colectivas son punto de partida para descubrirlos. Las necesidades son fundamento, quicio y punto de apoyo, pero convertir el hecho en derecho es otra cuestión mucho más espinosa. Y no es tan infrecuente el que haya una motivación real que no se manifieste, porque no sería defendible, y sin embargo se aleguen valores y razones para ocultar el motivo fundamental de la decisión.

## ***7. Actitudes ante la pluralidad y el conflicto de los valores***

Ante los valores en choque caben varias posiciones.

**7.1 El conflicto.** Se trata de defender a ultranza la posición propia, de tratar de imponerla por todos los medios. El triunfo en esas circunstancias legitima todo, o según la clásica expresión, el fin justifica los medios. Aunque siempre queda vigente el problema de la propia valiosidad de ese fin defendido contra todos y contra todo.

Esta actitud que se entiende en su objetivo y su estrategia desde un paradigma bélico, tiene su fundamentación dentro de la teoría clásica en la guerra, o el uso de la violencia como última razón cuando se han agotado las demás posibilidades de entendimiento y la razón nos asiste. Y aún en ese caso si las consecuencias no van a ser peores, lo cual acontece casi siempre.



7.2 El enfoque *dialéctico*. Es la clásica teoría de la tesis, antítesis y síntesis, que popularizó Hegel en toda su obra y de una manera específica en la "Logica" y en la "Enciclopedia de las ciencias del espíritu". Cualquier afirmación, posición o situación suele llevar a su contraria y ésta a su vez reclama una síntesis superadora en la que queden desintegradas las virtualidades de ambas. La antítesis es sólo un momento recogido por la teoría del conflicto que, desvinculada de esa marcha triádica, pierde su razón y sentido.

Sin duda el método dialéctico tiene una enorme vigencia en la vida individual y colectiva y en el ámbito escolar. Pero el pluralismo es mucho más que la tesis y la antítesis y en todo caso para no paralizar el movimiento tiene que desembocar en síntesis ulteriores. ¿El pluralismo puede ser un objetivo y valor absoluto en sí mismo o debe buscar síntesis superadoras que engloben los valores de las partes en conflicto?

7.3 La teoría del *consenso o la concertación*. Va ganando terreno y es de una indudable popularidad. En el plano nacional un ejemplo espectacular es la Constitución española de 1978 aprobada con el consenso de los partidos mayoritarios representados en el parlamento y con el respaldo de una abrumadora mayoría. De hecho ha sido el gran instrumento del tránsito a la democracia, expresión y justificación a la vez del pluralismo político.

El gran problema está en buscar las bases para alcanzar el consenso, los puntos comunes para que la concertación sea posible, el marco de referencia y las reglas de juego que permitan la colaboración de todos. Para ello hay que contar con interlocutores válidos, lo que implica el problema de la *participación*, la representatividad, la democracia.

No todo merece el mismo respeto. Nadie defiende los antivalores conscientes y consecuentemente. No puede sostenerse algo porque nos conviene y no querer que en las mismas circunstancias se aplique a los demás. Por ejemplo considero válido para mí eludir los impuestos pero quiero que los paguen otros, o al menos que funcionen los servicios a cargo del erario público. Quiero imponer mis convicciones a los demás, pero no tolero que me las impongan. Pretendo que para mí se observen todas las excepciones en los exámenes para ocupar un puesto, pero en los demás me resulta intolerable. Medida cuya generalización resulta inadmisibles y desastrosa para la convivencia pública, son antivalores que no merecen entrar en el consenso.

Hay una regla que podría enunciarse así: buscar el *máximo denominador común de los valores positivos* entre las partes en litigio, más todavía, los vigentes en un medio determinado aunque no siempre estén todos representados. No se trata de neutralidad, de indiferencia, menos de actitudes escépticas o nihilistas. En ese caso no hay ni diálogo previo posible. Sólo con la riqueza de cada cual puede alcanzarse un consenso válido.

Hablar de los valores positivos tiene un doble sentido. Por una parte la eliminación de los negativos, de los antivalores. Cualesquiera dificultades que ofrezca su aplicación, la idea queda clara. Los problemas para precisar los límites se



dan en todos los campos, más no se puede abandonar una certidumbre justificada por un campo aún no conquistado. Hablamos del *máximo*, no del mínimo. Hay que extremar el diálogo para encontrar formas donde cada cual, de un modo incoativo, germinal, halle sus valores más profundos. Que todos puedan desarrollar a partir de esa base, sin mutilaciones, sus mejores proyectos. A la Constitución española se ha atribuido indefinición y sin duda la tiene, pero ha posibilitado proyectos de gobierno de partidos rivales.

El *máximo común* de los valores en juego como objetivo y la *participación* de todos como estrategia puede ser una vía para un pluralismo que es a su vez un valor, con tal que no se le considere valor único ni el primero, ni desvinculado de los demás.

## 8. *El sistema educativo en tensión creciente entre la unidad y la multiplicidad*

Constatábamos al comienzo de nuestra conferencia la realidad de un mundo que a la vez es progresivamente más múltiple y unitario. Este *dato* se ha convertido en una *exigencia*, en un deber ser. O si se prefiere: hemos de buscar nuevos modos de encontrar unidades y coherencias en medio de una multiplicidad acentuada en todos los campos y de manera patente en la educación.

No hay fórmulas mágicas en ese desafío de la unidad y la multiplicidad, pero sí algunos grandes principios directivos.

8.1 *La diversificación de los currículos* es un imperativo al que nadie puede sustraerse. Todos los avances científicos, las escuelas, ideologías, grupos de presión o la temática de más reciente impacto, reclaman su lugar en las actividades escolares: El computador, la educación vial, la del consumidor, la nueva matemática, las últimas conquistas del espacio, los espectaculares avances en biología, la Constitución, o la educación para la defensa del medio ambiente, son entre tantos otros temas que enriquecen los currículos, adaptándolos a las cambiantes exigencias espaciotemporales.

Las materias o actividades opcionales de acuerdo a las necesidades o intereses ambientales o personales demandan una flexibilidad y una creatividad en las programaciones escolares hasta ahora minusvaloradas. La diversificación curricular, eco de todos los grupos, intereses o concepciones, irá a más hasta llegar a una auténtica educación *personalizada*.

8.2 En el nuevo horizonte destaca la *participación* de todos los que están implicados en educación, que de algún modo y manera, lo son todos. Cada uno en el ámbito de sus competencias querrá configurar la educación a su imagen y semejanza. Los organismos internacionales, los teóricos, investigadores, gobiernos, partidos políticos, iglesias, padres, profesores, alumnos en cuanto su madurez lo permita, y todas las organizaciones sociales que cultivan alguna parcela del sistema educativo, como los colegios profesionales, quieren y querrán ser

escuchados. La participación puede y debe enriquecer a un currículum que ya no responde a un mundo consciente de su diversificación progresiva. El problema no es fácil y cada vez lo será menos. Pero cuantos más intervengan en el diálogo por y para la educación, se necesitará más precisar las reglas del juego, las parcelas respectivas de intervención, los valores comunes y los criterios de decisión para las alternativas en conflicto. La pluralidad quedaría desintegrada si no se tiene en cuenta que las modalidades de trabajo común, la convivencia y la colaboración, exigen valores compartidos.

8.3 La *autonomía* económica, académica y administrativa, que tan nítidamente ha quedado diseñada en la Ley de Reforma Universitaria, de algún modo la reclaman los otros niveles, instancias y autoridades educativas. Pero por ello urge diseñar los límites de cada cual y los valores comunes y fundamentantes. La didáctica diversifica sus métodos y recursos. La autoridad del profesor, otrora supremo juez, va dando paso a una multiplicidad de fuentes de conocimiento, a la enseñanza y al aprendizaje entre iguales y al autocontrol. La *orientación* académica, personal y profesional, la educación compensatoria, la correctiva, la especialización de los roles del profesor y de las profesiones educativas; todo nos lleva a reclamar ejes de confluencia y objetivos bien definidos.

8.4 La educación es un *sistema* que tiende a multiplicar sus *elementos* y las *relaciones* entre ellos, pero sólo podremos entender sus sentido actual si se ordenan al *fin* de la educación, el pleno desarrollo personal y la integración valoral. Cualesquiera prerrogativas, funciones y responsabilidades que atenten contra ese fin no tienen justificación. Es frecuente que el sistema de enseñanza se haga eco de concepciones dispares, los cual es explicable y hasta justificable. Lo grave es cuando se ha *subordinado* a intereses extrínsecos dejando malparada la educación. Y esto es sencillamente inmoral. Como decían los clásicos, los fines "del que obra" (operantis) son lícitos mientras no atenten el fin "de la obra" (operis). Nada autoriza al profesor a lesionar las personalidades nacientes incumpliendo sus deberes profesionales.

8.5 Hay materias donde las disensiones son pocas y el consenso fácil tales como las matemáticas o las ciencias positivo-naturales. Un análisis de los currículos de todo el mundo descubre asombrosas analogías en aumento. Anualmente unos dos millones de científicos de todas las latitudes se reúnen en congresos, simposios y grupos de trabajo y mantienen un *diálogo vivo, unificador*. Las luchas en el plano económico, político y militar se atenúan, cuando no desaparecen, en el ámbito científico. La cuestión es si debemos copiar los modelos y métodos políticos en nuestro campo o más bien utilizar los propios u otros adaptados convenientemente. ¿Acaso no sería fecundo proyectar sobre la sociedad hedonista y utilitaria, el sentido integrador de los valores o la limpia búsqueda de la verdad propios de nuestro quehacer profesional?

8.6 Quizá el prestigio casi mítico de la palabra *investigación*, de la que todo lo esperamos para solucionar nuestros problemas sea una de las claves para entender nuestra situación y trazar los nuevos rumbos. Porque en la investigación hay un sólo valor fundamental al que subordinamos: la *verdad*. Todos tienen parte y

derecho a emplear sus teorías, métodos, hipótesis e instrumentos. La multiplicidad de caminos busca llegar a metas concretas a una verdad que convenza a todos por su rigor científico. Y ha de ser conjugada con los demás valores, especialmente con los éticos y cuanto afecta a la dignidad personal. El investigador sabe que la verdad como todo valor es un camino *sin fin*, que nadie agota del todo, pero en el que todos estamos implicados. Por ello hoy, es opinión generalizada que todo profesor ha de ser un investigador, modesto e ilusionado. Esta es una vía real para intentar resolver los problemas que nos atenazan. La ciencia crece en el campo libre de un trabajo proseguido sin contrapistas, pero con tal que la verdad sea su único objetivo. Si se oculta o manipula, si se busca *otra cosa*, el diálogo es infecundo, imposible. Por muy agrias que sean las disputas y tensas las posiciones contrapuestas cuando hay una sincera búsqueda y sumisión a la verdad, la ciencia avanza. No es lícito antes de llegar a la evidencia, limitar las opciones en juego, pero el anhelo de todos es llegar a la verdad. Frente al error que tiene un carácter múltiple la verdad es una y vñcula al entendimiento. La multiplicidad de la opinión "doxa", anhela alcanzar el punto de coincidencia de la ciencia "episteme".

Nuestra cuestión es ésta: ¿cuál es el modelo más válido en educación, el del político o el del investigador? Aunque la educación es un hecho tan complejo que habría que matizar la cuestión para averiguar en qué momentos puede ser válido uno u otro o la conjugación de ambos.

8.7 Hay dos paradigmas que puede servir de ejemplo: el *arte* y los *sistemas científico-filosóficos*. El arte se enfrenta al desafío de unificar los elementos más dispares. Cuando mayor es la riqueza, diversidad y aún contraposición de sus elementos la obra de arte gana en lmas hondas calidades, pero con tal que una ley secreta o patente anule sus partes y vivifique sus miembros.

Los sistemas científicos o filosóficos, se enfrentan a la necesidad de responder a todos los hechos, dar razón de todos los datos. Cuanto más universal y englobante la teoría, más verdadera. La superación de unas por otras se funda en el intento de explicar lo contradictorio, lo que no ha sido todavía aclarado, lo que no se ha sometido a la teoría superada.

El entendimiento unifica lo disperso. La caleidoscópica variedad de impresiones queda englobada en conceptos y leyes y éstos en las teorías y sistemas. Nuevos hechos pueden obligar a modificar las teorías, que mostraron su virtualidad interpretando más hechos que las anteriores y cederán su lugar a otras si no son capaces de explicar los nuevos descubrimientos.

8.8 En cualquier caso el infinito campo de los valores, sus posibilidades inagotables, plantean un desafío perenne, estimulan nuestra acción y nos ponen en *tensión creadora*.

Nunca podemos estar satisfechos, el hombre jamás alcanza la sabiduría, la belleza, la justicia o la moralidad perfecta. En la Biblia se recuerda: sólo vuestro Padre celestial es perfecto. Estar satisfecho, detenerse, es negar la idealidad del valor que nos invita e incita a trascender cualquier realización. Ese es el *dinamismo* que las *nuevas generaciones* imprimen a la historia. Cualquier realización viene orlada

por un ámbito de posibilidades mejores. Y ellos perciben mejor lo que falta a lo ya logrado. Porque ese es su espacio, su tarea y su destino histórico.

8.9 Una de las funciones más importantes de la escuela consiste en *ampliar la estimativa*, el ámbito y el rango de los valores preferidos y su mutua articulación. El odio, la rivalidad, la incapacidad para ver valores en las actitudes, jerarquías, realizaciones, teorías o cosmovisiones distintas, es una limitación que convierte en antivalores lo que son bienes positivos. No importa el campo axiológico, puede ser el arte o el deporte, la ciencia o la política, la religión o la moral. Todo puede ser motivo de contraposición, de odio, de mutilante autolimitación. El riesgo está, no en amar lo propio, que noble, sino en la incapacidad de ver los valores del contrario lo que nos impide librar sus virtualidades fecundantes. El "otro" es el malo, el tonto en el que no hay valor alguno que descubrir.

Esa ampliación de la estimativa es la base de un urgente *diálogo* personal, institucional y cultural, que es una vía fecunda para superar las contradicciones de la unidad y la multiplicidad y el desafío mayor con que se encuentra la educación en una sociedad plural.

Nunca como ahora tenemos oportunidades para establecer. Nunca como ahora estamos más necesitados de multiplicar las vías de comprensión y tolerancia. Nos odia la urgencia de estudiar a fondo las condiciones axiológicas que son norma y guía del sistema educativo.

La juventud necesita de *guías* que sean modelos auténticos, que no abandonen su puesto de responsabilidad ni dimitan de su obligación primaria de educar y que encarnen el equilibrio armónico de los valores que han de plasmar en el sistema educativo.

#### NOTAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) Revista española de pedagogía. 161. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Año XLII, Julio Septiembre 1983. (Número dedicado al VIII Congreso Nacional de Pedagogía: Educación y Sociedad Plural.) Madrid.
- (2) UNESCO. (1980): Un solo mundo voces múltiples. Fondo de Cultura Económica. México. 1980 (pág.95)
- (3) UNESCO. (1981): Convenciones. Recomendaciones y Declaraciones de la UNESCO. Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO. Madrid.
- (4) UNESCO. (1979): Conferencia Internacional de Educación. Recomendaciones. 1934-1979. París. (Recomendación 70, año 1975)
- (5) ORTEGA Y GASSET, José. (1947): Introducción a una estimativa. Obras Completas. tomo VI, Revista de Occidente. Madrid. (pág. 335)
- (6) SCHELER, Max, (1941): Ética. Revista de Occidente. Madrid.
- (7) MARIN IBÁÑEZ, Ricardo. (1976): Valores, objetivos y actitudes en educación. Miñón. Valladolid.
- (8) SPRANGER, E.: Formas de vida. Revista Occidente, Madrid, 194.

- (9) ALLPORT, G.W., VERNON, P.E. & LINDZEY, G. (1960): A study of values. Houghton Mifflin, Boston.
- (10) ROKEACH, M. (1967): Value survey Halgren Tests. 837 Persimmon Ave. Sunnyvale, CA.  
(1968): Beliefs, attitudes and values. Jossey-Bass, San Francisco.  
(1973): The nature of human values. Free-Press. New York.  
(1979): Understanding human values: individual an societal. Free-Press, New York.
- (11) UNESCO. (1972): L'éducation dans le monde. V Politique, législation et administration de l'éducation. París.
- (12) RATHS, L. y otros (1967): El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase. Uteha. México.
- (13) HOWE, L.W., y HOWE, M. (1977): Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la carificación de valores. Santillana. Madrid.
- (14) MORIN, L. y MAUD, A.: L'esquive. L'école et les valeurs. Ministère de l'Education. québec 1978.



## ¿QUE SON LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION?

Gaston MIALARET

### 1. *Resumen histórico y reflexiones acerca de la pertinencia de la expresión "Ciencias de la educación"*

1.1 La expresión "*Ciencia de la educación*" es relativamente reciente en el mundo científico (tomando la palabra ciencia en plural). Ya en 1879, Alejandro BAIN (1) publicaba un trabajo sobre "*Science de l'éducation*" ("Ciencia de la Educación") pero la expresión está en singular; de hecho, se trata de un libro de metodología y el autor se limita a intentar estudiar "científicamente" el arte de enseñar. Es el momento en que Gabriel COMPAYRE escribía, en 1898: "la educación no es más que una obra de azar en la que el método científico no ha penetrado". (6) Con idéntica perspectiva y casi en la misma época, en 1910, otro autor: Lucien CELLERIER, publica: "*Esquisse d'une science pédagogique*" ("Compendio de una ciencia pedagógica") (5). Vemos que la palabra ciencia continúa usándose en singular, pero el subtítulo ya es significativo y predice los desarrollos ulteriores: "*Les faits et les lois de l'éducation*" ("Hechos y leyes de la educación"); el autor expone cuales son, a su parecer, las condiciones de una ciencia que él denomina "pedagógica" para distinguirla de la educación considerada como el arte de educar a los niños; y de la pedagogía, "cuya definición está todavía tan mal resuelta" en esa época. Con todo, el prólogo y la introducción de la obra son prometedores: "El objetivo de la pedagogía es buscar las leyes de los fenómenos que se manifiestan y actúan en la educación, fenómenos deducidos de unas premisas determinadas: el fin asignado a la educación y la acción de tres factores condicionantes de dicha educación el educador, el sujeto y el medio ambiente" (CELLERIER, 1960).

Las teorías pedagógicas se sacaban de las hipótesis metafísicas, o de las novelas literarias, o de los proyectos políticos. Hoy se presentan como corolarios de las leyes de la psicología y de la sociología. (LAPIE, 1915). A este nivel de nuestro análisis vamos a destacar tres elementos esenciales para comprender bien la evolución de la noción:



- nos encontramos todavía en la noción de ciencia en singular.
- se empieza a aceptar la idea de la posibilidad de estudiar los hechos educativos de una manera científica.
- las relaciones privilegiadas de esta nueva ciencia con las otras disciplinas científicas se establecen con la psicología y la sociología.

1.2 La mutación se opera en 1912. Desde 1096, Eduardo CLAPAREDE, médico y posteriormente psicólogo, dirigía un seminario de psicología pedagógica en la Universidad de Ginebra; en el transcurso de sus sesiones de trabajo tuvo ocasión de leer a ROUSSEAU y de forjar —por ende— un nuevo concepto: el de las "Ciencias de la educación", empleando explícitamente en plural el vocablo: ciencia. Y así fué cómo, el 21 de Octubre de 1912 (por vez primera según nuestros conocimientos) se creó un INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION. La expresión había nacido y vamos a ver cómo se ha ido enriqueciendo en el transcurso del tiempo.

1.3.1 En sus comienzos, la extensión del concepto sólo abarcaba la psicología, la sociología, la historia y la filosofía de la educación. Hubo que esperar una reflexión más profunda acerca de la noción de educación para ver cómo se enriquecía el concepto hasta llegar a ser lo que es hoy.

1.2.2 Razón por la cual —con el fin de comprender bien el sentido actual de la expresión— nos vemos obligados a dar un rodeo, acudiendo al análisis del concepto de educación.

## 2. *Extensiones del concepto de educación*

El concepto de educación ha perdido la simplicidad relativa que tenía antaño; estando la educación limitada a un reducido período de la vida (generalmente el período escolar) y haciendo referencia sólo a una acción sobre el individuo (principalmente sobre la inteligencia) y al aprendizaje, la noción de educación hizo literalmente explosión durante el último medio siglo.

2.1 Se pueden poner de relieve tres tipos —por lo menos de extensiones:

2.1.1 La primera extensión versa sobre la edad de los sujetos a los cuales se aplica la educación. Limitada en otro tiempo a un período comprendido globalmente entre los 6 y los 12 años, la educación empieza en el momento de nacer y se prosigue a lo largo de toda la vida. Por una parte, el desarrollo de la educación llamada "pre-escolar" y por otra la educación permanente, dan testimonio de ello; incluso asistimos ahora, con las "Universidades de la tercera edad", a una extensión que nos lleva casi hasta los límites de la muerte. Resulta evidente que la "comprehensión" del concepto "educación" no es la misma en cada uno de los diferentes períodos de nuestra vida.

2.1.2 La segunda extensión de la noción de educación es la que nos lleva a la noción de lo que los sociólogos han llamado "la escuela paralela". Todos sabemos hoy día que la institución escolar no es ya la única fuente del (o de los) saber (es). El niño y el adolescente aprenden muchas cosas fuera de la escuela y adquieren una experiencia muy rica y saberes muy diversificados. Algunos autores han querido tratar de precisar los porcentajes relativos de los conocimientos adquiridos en la escuela y de los de fuera de ella. Lo importante es saber que estas educaciones diferentes no tienen exactamente la misma naturaleza, cualesquiera que sean puntos comunes que puedan existir entre ambas. También en este punto debería hacerse un estudio profundo de la situación, estudio que tomase en consideración la problemática y las diferentes metodologías que hay que adecuar a cada uno de los campos en cuestión.

2.1.3 Nuestro último medio siglo asiste también a otra extensión: la de los campos de la educación. La educación limitada frecuentemente a los "processus" intelectuales (el "fuerte en tema" opuesto peyorativamente al "fuerte en gym"), ha sido suplantada por la noción de formación de todos los aspectos de la personalidad del alumno: intelectuales, afectivos, sociales, motrices. De todo ello se ha derivado una toma de conciencia de la importancia de todas las disciplinas y de la idéntica dignidad de todas las materias. La consecuencia de dicha toma de conciencia la tenemos en la variedad de los "bachilleratos" o de los exámenes de final de ciclo medio. También resulta evidente que los análisis científicos de enseñanzas tales como la literatura, el dibujo o la educación física no tropiezan exactamente con los mismos problemas metodológicos.

2.2 Otra modificación ha aparecido como consecuencia de diversos trabajos y, en particular, de los de los psicólogos de la vida social. El modelo clásico de Sócrates que enseña al esclavo de Menón o el modelo del Maestro que enseña a un grupo de alumnos no son ya los únicos ejemplos considerados por los investigadores ni por los técnicos. Han aparecido formas nuevas de acción pedagógica: trabajo en grupo, tutoría, individualización del trabajo (la enseñanza ayudada por ordenador constituye un ejemplo preclaro...)

2.3 Se puede decir también que, al hablar de educación, se puede pensar en cosas muy distintas.

2.3.1 Cuando se evoca la educación se puede pensar en "la institución educativa" es decir, en el sistema social mediante el cual una sociedad lleva a cabo la educación de sus hijos. En este sentido se compara, por ejemplo, el sistema americano con el sistema soviético. En tal caso podríamos utilizar la expresión "educación sistema" para precisar esta primera acepción del vocablo.

2.3.2 El término "educación" se toma, la mayoría de las veces, en el sentido indicado antaño por E. DURKHEIM: "la educación es la acción ejercida por ... sobre ..." Se trata aquí de la "educación-processus"; es en este sentido que hay que entender el término educador.

2.3.3 También se puede utilizar el término "educación" considerando su contenido; en tal caso distinguiremos la educación científica de la educación literaria

o la educación técnica de la educación física. Para precisar con exactitud nuestro pensamiento utilizaremos el término doble y así hablaremos de la "educación-contenido".

2.3.4 "Educación-producto" es la expresión que se refiere a los efectos de la acción educativa. Se es: bien o mal educado; nuestra buena salud es el resultado de una educación física bien comprendida...

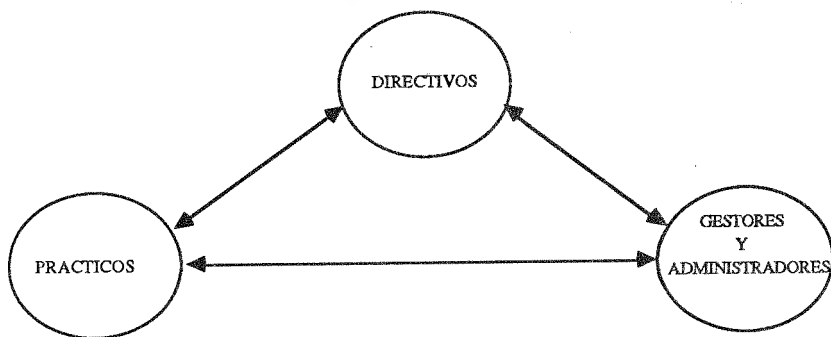
2.4 El concepto "educación" puede también ser considerado con relación a las funciones que representa. Sin poder entrar aquí en todos los detalles ni dar numerosos ejemplos aclaratorios, distinguiremos tres funciones principales en el seno de la educación: las funciones de toma de decisión, las funciones de organización y de gestión, y las funciones de ejecución. Estas distinciones son válidas a todos los niveles.

2.4.1 La función de decisión corresponde a la elección de la finalidad y de los objetivos, a la elección del tipo de estructura y de funcionamiento en base al sistema educativo y a la pedagogía aplicada en la clase. (ejemplos: elección llevada a cabo por los Ministros de Educación; elección de un tipo de pedagogía).

2.4.2 Las funciones de gestión, es decir, las funciones que permitirán crear las condiciones de existencia y de funcionamiento en base a alcanzar los objetivos establecidos. También aquí podemos situarnos a todos los niveles, desde el nivel más elevado (el de la Administración central) hasta el nivel de organización del establecimiento o centro o el de la clase.

2.4.3 Las funciones de ejecución. Estas no conciernen exclusivamente a los "prácticos" en el sentido estricto de la palabra (maestros, profesores...). Se refieren a todos los sujetos que, en todos los niveles, trabajan para alcanzar —en el seno de la estructura establecida y en función de las reglas de actuación—, los objetivos definidos por quienes tienen el poder de decisión.

Resulta evidente que lo que nos ha llevado a distinguir estas tres funciones es la exigencia de la presentación comprensiva del tema que tratamos. En la práctica, (y sobre todo en una visión ideal de las cosas), deben estar en constante interacción, como lo sugiere el esquema que insertamos a continuación.



### 3. *Estudio científico de los problemas educativos*

Durante muchos siglos, la educación fué considerada como un arte y, consiguientemente, excluía de todas las preocupaciones científicas. En esa perspectiva, ya en nuestro tiempo, algunos no están de acuerdo con la expresión "ciencias de la educación"; la educación —dicen— pertenece al ámbito de la comunicación entre los seres humanos; es pues imposible llevar a cabo un estudio científico de tal processus; por lo cual, la expresión es contradictoria y debe ser rechazada. Y negar, a la vez, la existencia de las ciencias de la educación. De ahí la necesidad de pararnos un instante para considerar estos aspectos de orden epistemológico.

3.1 Observamos en primer lugar que las críticas podrían dirigirse a la educación-processus (para utilizar la nomenclatura indicada en el párrafo 2.3.2) Son rechazables a partir del momento en que se habla de la educación-institución, de la educación-contenido o de la educación-producto. Todo lo cual pone inmediatamente en evidencia, a la vez, la variedad de las "ciencias de la educación" puesto que éstas se interesan por los cuatro aspectos de la educación, según acabamos de evocar.

3.2 En el campo de la educación hemos asistido a una transformación análoga a la que ha conocido la psicología en el decurso de la primera parte de nuestro siglo: ha pasado del estudio del alma al estudio de las conductas; a partir de ahí, la psicología ha dejado de ser meramente fenomenología para convertirse en científica. Otro tanto puede decirse de las ciencias de la educación. Con el fin de evitar malentendidos, habría que hablar preferentemente de las ciencias que estudian los hechos y las situaciones de la educación; tal definición según veremos, puede englobar todos los aspectos de la educación presentados en esta disertación. Pero, podrá objetárseme, eso es retroceder en el problema sin aportar una solución; ¿cómo, a este nivel, pueden definirse los hechos y las situaciones de educación? Encontraremos la respuesta en el párrafo siguiente.

3.3 Nos encontramos ante la necesidad de definir una "situación de educación" para saber si ésta puede dar lugar a un estudio científico y, consiguientemente, fundamentar la posibilidad y la existencia de las ciencias de la educación. Una "situación de educación" es esencialmente una situación social que comprende como mínimo dos sub-conjuntos de personajes, uno de cuyos subconjuntos tiene como misión el actuar sobre el otro en función de finalidades (más o menos explicitadas); si estas situaciones se desenvuelven en un marco institucional, se habla de situaciones escolares; pero sabemos ya que tales situaciones escolares representan sólo una parte de las situaciones de educación (cfr. párrafo 212). Así pues, reservaremos la expresión de "situación de educación" para conservar —de acuerdo con nuestro propósito— su valor general. Puede encontrarse en otro texto un análisis más completo de la noción de situación de educación (MIALARET, 1984).

Las situaciones de educación han venido a ser cada vez más complejas. Limitadas, en sus comienzos, a la presencia de un maestro frente a un alumno (situación socrática o situación de preceptor, por ejemplo), rápidamente se han

convertido —a través de la historia— en el encuentro de un maestro y un grupo de alumnos. En este momento sabemos que hay que hablar de un sub-conjunto integrado por un equipo pedagógico en presencia de varios grupos de alumnos. Nos encontramos con una complejidad todavía más amplia si incluimos en la situación de educación todo aquello que va a participar en la acción educativa: servicios médicos, servicios sociales, servicios psicológicos, servicios de orientación escolar y profesional, servicios de exámenes, servicios de investigación... Observamos también que tales situaciones escolares, aún teniendo una estructura precisa, presentan sin embargo un aspecto dinámico importante ya que, —insistiendo en una diferenciación hecha anteriormente—, son a la vez institución y modo de acción; y aquí vemos aparecer dos de las categorías principales de las ciencias de la educación.

3.4 El elemento nuevo en la historia de la educación es la posibilidad de estudiar científicamente estas situaciones de educación. Hemos recordado antes (párrafo 11) las afirmaciones de G. COMPAYRE según las cuales un estudio científico de la educación era algo prácticamente imposible. La evolución general de las ciencias y, más particularmente, de las ciencias humanas nos han llevado a reconsiderar nuestras posturas en lo concerniente a la posibilidad de un estudio científico de las actividades humanas. En efecto, se puede analizar científicamente las situaciones de educación de acuerdo con las grandes líneas siguientes (el lector tendrá a bien considerar estas observaciones como aclaratorias y no como agotadoras del tema en cuestión).

3.4.1 La observación (ya sea directamente o por medios indirectos tales como la grabación videoscópica) permite descubrir la estructura y el funcionamiento de la situación. Todas las reglas del método científico pueden y deben ser respetadas.

3.4.2 Gracias a determinados métodos de observación más elaborados (utilización de celosías de observación, por ejemplo) es posible describir el funcionamiento interno de la situación: cómo se intercambian los mensajes entre los compañeros, tipos de actividad de unos y otros (educadores y educandos), descripción del "clima" general de la situación...

3.4.3 Otro ángulo de estudio científico es el del análisis de los contenidos de los mensajes intercambiados; dicho en otros términos: cuales son los contenidos de la enseñanza (es lo que frecuentemente constatan los inspectores cuando sólo se interesan por la enseñanza de su especialidad).

3.4.4 La educación-producto puede ser también objeto de investigación científica; es lo que en términos corrientes se llama: evaluación (tomada aquí en su sentido más general). El estudio de los efectos de las situaciones de educación puede también situarse a todos los niveles, desde el análisis de los efectos de un sistema escolar en su conjunto hasta el análisis de los resultados de una lección impartida por un profesor en su clase.

3.5 Un análisis de las situaciones de educación que se limitase al plano de las realidades inmediatas correría el riesgo de desconocer la influencia de otros factores que constituyen, en cierta manera, los determinantes generales de las situaciones de

educación. El lector que esté interesado en esta cuestión encontrará información más amplia en la obra de G. MIALARET (8). Aquí nos contentaremos con dar algunas orientaciones para preparar la presentación sintética de las ciencias de la educación.

3.5.1 Las situaciones de educación más sencillas y más concretas dependen de factores generales evidenciados con acierto por la generación de sociólogos del período 1955-75 (consultar, a título particular, los trabajos de BOURDIEU y PASSERON, de BAUDELLOT y ESTABLET...) Entre estos factores podemos enumerar: la sociedad en sí misma (el tipo de sociedad, su estructura, su filosofía), su historia, la institución que se deriva de ella (la estructura de la institución es con frecuencia un reflejo más o menos oculto de las grandes orientaciones sociales), los programas elegidos por quienes detentan el poder decisorio y que van a dar una orientación determinada a la educación, las opciones arquitecturales cuya importancia empieza a ser reconocida, el sistema general de contratación y de formación del personal docente.

3.5.2 Las condiciones que denominaremos "locales" y que determinarán, a un nivel más cercano, las situaciones de educación: el entorno ambiental (rural o urbano, industrial o agrícola...), las instalaciones materiales reales (locales, material pedagógico...), el equipo pedagógico existente o todavía por crear.

3.5.3 En el nivel inmediato de la acción educativa debemos señalar la importancia de la personalidad del docente, el grupo de alumnos con sus características peculiares, sin olvidar el local en el cual va a desenvolverse la situación de educación.

Así pues, se puede decir que las situaciones de educación se ven determinadas por diferentes niveles y que sería imposible, actualmente, hacer un estudio científico que se limitase exclusivamente a lo que ocurre en la clase observada (por ejemplo, acerca de la relación maestro-alumno) sin referirlo a las condiciones generales y locales que rápidamente acabamos de evocar. Todo esto supone, evidentemente, unos ángulos científicos de ataque muy diferentes y una gran variedad en las disciplinas que se agruparán bajo el título de "ciencias de la educación".

Se puede, pues, proponer ahora una definición general: *las ciencias de la educación están constituidas por las disciplinas (antiguas o nuevas) que estudian los diferentes componentes de las situaciones de educación; analizan el conjunto de las relaciones dialécticas que existen entre ellas y los diferentes niveles de los factores de que ellas dependen (ver párrafos 351, 352 y 353). Aunque con métodos diferentes (ver lo que acabamos de decir) tienen todas el mismo objetivo: la educación tomada en el sentido amplio del término tal como acabamos de presentarlo . (ver el párrafo que trata de las extensiones del concepto de educación).*



#### 4. Clasificación de las Ciencias de la Educación

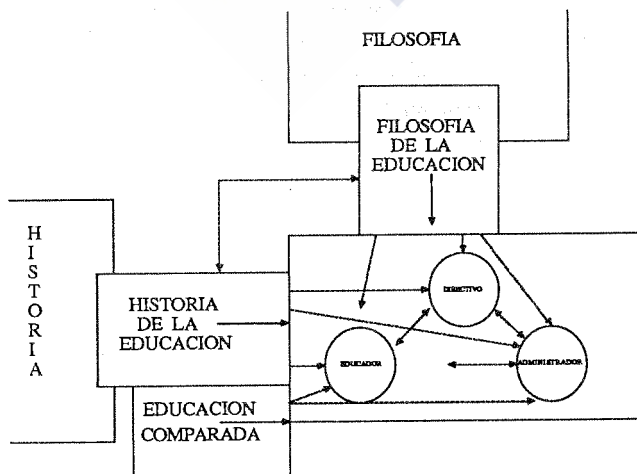
Al igual que todos los otros grupos de disciplinas actuales pertenecientes a un mismo campo científico, las ciencias de la educación pueden clasificarse de diversas maneras; no existe un criterio único de clasificación.

4.1 En primer lugar, se pueden intentar clasificarlas en función de disciplinas científicas (existentes o por crear), o también pueden clasificarse en función de "problemas educativos" surgidos en nuestra sociedad contemporánea. En el primer caso, puede suceder que la especificidad de las diferentes ciencias de la educación plantee problema y obligue a determinarla; o bien que se las considere como aplicaciones de las disciplinas fundamentales de la educación (por ejemplo: psicología de la educación versus psicología aplicada a la educación).

Desde otra perspectiva, el enfoque global de los problemas (cualesquiera que sean los análisis ulteriores) ¿puede dar lugar su origen a una ciencia de la educación de tipo particular? (como sucedió, por ejemplo, en el caso de la gerontología). ¿No nos encontramos obligados al estudio de grupos de situaciones de educación que presentan un conjunto más o menos importante de características comunes? En este caso, puede hablarse de la necesidad de constituir un campo científico auténtico? ¿No se trata, más bien, de un estudio pluridisciplinar de un fenómeno global? Todas estas cuestiones de orden epistemológico requerirían una discusión y un desarrollo más amplio de las mismas. Nos contentamos, aquí, con plantear el problema (ver, para todas estas cuestiones, MIALARET, 1984).

4.2 *Clasificación respecto a las funciones de la educación* (cfr. párrafo 24). El esquema que insertamos a continuación resume el conjunto de la clasificación; por eso nos contentaremos con comentarlo someramente.

En primer lugar, distinguiremos dos categorías de ciencias:

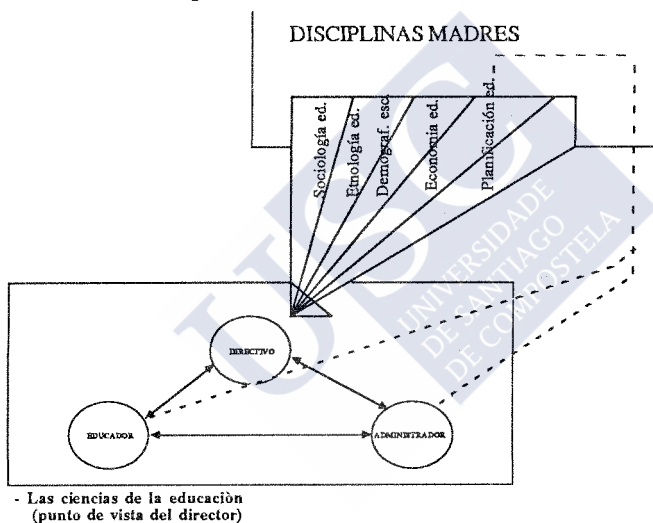


*Categoría A.* Está constituida por las disciplinas científicas que se interesan a la vez por los diferentes componentes de las situaciones de educación y por su aspecto global:

- la filosofía de la educación
- la historia de la educación
- la educación comparada

Estas tres disciplinas pueden comprender indistintamente: los objetivos, las estructuras, los métodos, o los contenidos; pueden también estudiar las tres funciones principales que hemos puesto de relieve, y asimismo los actores; pueden incluso interesarse por las relaciones entre todos los factores presentes.

*Categoría B.* En esta categoría pueden agruparse todas las disciplinas que están más en relación con los personajes de la educación: los directivos, los gestores, los administradores, los prácticos e incluso los alumnos.



**B.1 Los directivos.** Estos van principalmente a utilizar los resultados de las disciplinas científicas con el fin de recabar una información lo más rica posible, la cual les permitirá marcarse unos objetivos en función de las principales finalidades adoptadas (filosofía de la educación) y de las condiciones históricas y geográficas (historia de la educación, educación comparada). Las ciencias de la educación que esencialmente están a su disposición son:

- B.1.1 La sociología de la educación.
- B.1.2 La etnología de la educación.
- B.1.3 La demografía escolar.

#### B.1.4 La economía de la educación.

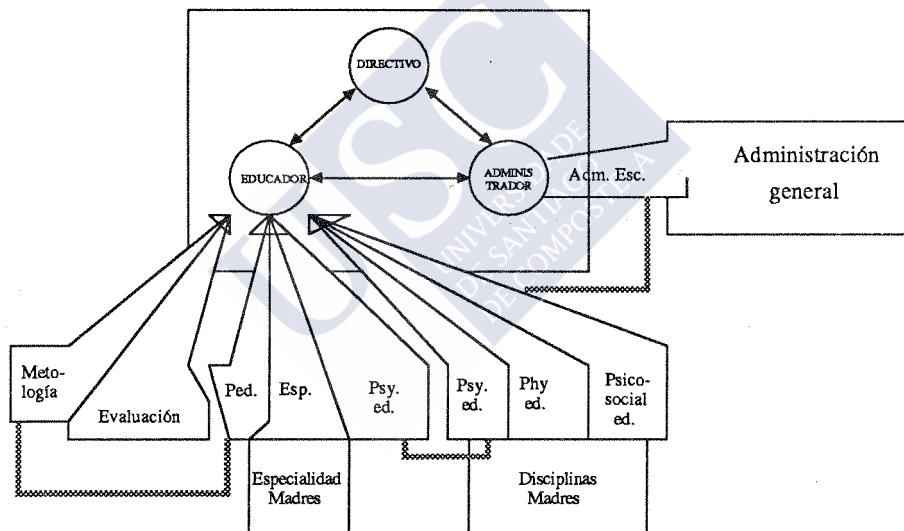
#### B.1.5 La planificación de la educación.

Como puede observarse, algunas de estas ciencias son también útiles a los gestores y a los administradores: B 13, B 14, B 15, e incluso al educador, permitiéndole comprender mejor su papel: B 11, B 12, B 13, B 14.

#### B.2 Los Gestores y los Administradores

Aún cuando su disciplina principal es, para ellos, la *administración escolar*, se sentirán interesados por la psico-sociología de la educación, puesto que tendrán que organizar centros y/o estructuras en las que tendrán que vivir —en las mejores condiciones posibles— educadores y educandos.

B.3 Los prácticos. Hacia ellos converge el mayor número de ciencias de la educación. Podemos, aquí distinguir tres sub-conjuntos bastante diferentes entre sí.



- Las ciencias de la educación  
(punto de vista del educador)

### B.3.1 Dos disciplinas propias de la educación.

#### B.3.1.1 La metodología (métodos, técnicas generales de la educación).

#### B.3.1.2 Las ciencias y técnicas de la evaluación.

### B.3.2 *Las didácticas*

Cada una de las didácticas supone la colaboración de tres especialistas (por lo menos): el especialista de la disciplina, un psicólogo y un pedagogo. En efecto, se trata de definir un contenido y de organizarlo (teoría de los programas), de hacer el análisis psicológico de la materia que hay que enseñar (nociones, conceptos, operaciones psicológicas...), y de saber cómo conseguir la transmisión y el aprendizaje (pedagogía de la disciplina).

### B.3.3 La ciencias de la educación de la acción educativa en sí misma.

#### B.3.3.1 La filosofía de la educación.

#### B.3.3.2 La psicología de la educación.

#### B.3.3.3 La psico-sociología de la educación.

Todas estas ciencias tienen un estatuto particular respecto a las otras ciencias de la educación: son, de hecho, medios de análisis de la situación de educación, al mismo tiempo que elementos que permiten modificar dicha situación. (es idéntico caso que la evaluación de tipo formativo o diagnóstico). La fisiología de la educación estudiará, por ejemplo, los efectos de la fatiga sobre la atención y al mismo tiempo proporcionará los elementos que permitirán al educador crear unas condiciones susceptibles de tener en cuenta tal situación y luchar contra la fatiga; dicho de otra manera: los resultados del análisis científico son inseparables de las condiciones en las cuales aquellos han sido obtenidos. (la situación de educación). La didáctica de las matemáticas no modifica la disciplina científica en sí misma, a saber las matemáticas. Por el contrario, un método pedagógico puede modificar los processus de aprendizaje estudiados por la psicología.

### B.4 *Los educandos* (por sí mismos)

Nos encontramos en el límite de la psicología y de las ciencias de la educación; la psicología del niño y varias partes de la psicología general (teorías del aprendizaje, percepciones, teorías de la motivación...) aunque no pueden considerarse como pertenecientes específicamente a las ciencias de la educación, son sin embargo ciencias indispensables para los educadores.

## 4.3 *Los problemas de la educación*

Sin detenernos en este aspecto (nos limitaremos a presentar una lista de problemas actuales) hemos de señalar que ciertos autores, que niegan incluso la

existencia de las ciencias de la educación, no ven más que problemas en la situación actual.

4.3.1 El fracaso escolar. Es un problema general de todos los sistemas escolares en el mundo entero.

4.3.2 Ligado a este problema está el de la integración de los niños minusválidos en el sistema escolar.

4.3.3 El fracaso escolar cuestiona también la adecuación del sistema educativo a la cultura, a las tradicionales y a las necesidades actuales de la comunidad.

4.3.4 En esta línea nos encontramos con el problema de las relaciones del mundo escolar y del mundo profesional.

4.3.5 De ahí el problema de la orientación escolar y profesional de los alumnos.

4.3.6 Unido al problema del fracaso escolar se encuentra el de la lengua de enseñanza. Este problema reviste capital importancia en los países cuya lengua nacional no está reconocida en el plano internacional.

4.3.7 Todo lo dicho nos lleva a plantear todos los problemas de la alfabetización, clásica o funcional. En esta perspectiva atisbamos todos los problemas planteados por la democratización de la educación y los que se derivan de la aplicación de los derechos del niño a la educación.

4.3.8 Todas las cuestiones que acabamos de evocar se inscriben por sí mismas en una cuestión más general: la cuestión de las políticas de educación. En este ámbito se sitúa el problema del "libro escolar". ("la carte scolaire").

4.3.9 Nos queda el problema que constituye una de las claves de todo sistema educativo: el problema de la contratación y de la formación del personal que trabaja en el seno del sistema educativo.

## 5.— *Los métodos de las Ciencias de la Educación*

Si decimos que las ciencias de la educación se caracterizan esencialmente por su común propósito, es obvio que entresacan sus métodos de trabajo y de investigación buceando en casi todas las disciplinas científicas actuales. El conjunto de los métodos que utilizan pueden agruparse alrededor de cinco ejes principales.

5.1 El método reflexivo. Aún cuando lo utilizan más especialmente los filósofos de la educación, sin embargo está también al servicio de todos los educadores e investigadores. Toda investigación o búsqueda, cualquiera que fuere, es siempre esencialmente científica, dado que toda obra educativa implica, en su esencia, un sistema de finalidades; la problemática general de la investigación y la consiguiente interpretación de los resultados presuponen una reflexión profundizada

para elegir, de manera acertada, los métodos, los planteamientos y las técnicas de la investigación, con el fin de dar un significado educativo a los resultados obtenidos.

5.2 Los métodos de tipo histórico o métodos de análisis de los documentos. La educación-institución, la educación-contenido y la educación-processus se refieren a unos determinados textos (actuales o antiguos), a determinados documentos (libros, materiales...) los cuales dan lugar a dichos métodos, o simplemente orientan su funcionamiento. El análisis histórico (es decir, según los métodos de dicho análisis), y según los métodos de análisis del contenido y del razonamiento. A menudo es necesaria una crítica "interna" y "externa" para asegurarse de la autenticidad y del valor de los documentos que se trabajan (por ejemplo: el análisis de los trabajos de los niños debe dejar sentado, en primer lugar, que se trata sin lugar a dudas de trabajos de alumnos y que han sido hechos con toda verdad en las condiciones indicadas o requeridas).

5.3 Los métodos de observación y de medida de las ciencias humanas: observación (natural o preparada), encuestas (individuales o colectivas), empleo de cuestionarios, de tests, búsqueda de indicadores cuantitativos de las situaciones observadas. Las técnicas de observación van desde la observación más simple y espontánea hasta la más sofisticada, valiéndose de todos los resortes de la técnica moderna (anotaciones de toda especie).

5.4 Los métodos de experimentación: es el campo de la pedagogía experimental. Se trata de preparar, de acuerdo con las mejores reglas establecidas de las ciencias experimentales, en función de un sistema de hipótesis, un plan experimental que permita confirmar o invalidar (en función de los criterios estadísticos habituales) las hipótesis planteadas al principio de la investigación (por ejemplo: evaluación diferencial de dos o varios métodos de enseñanza).

5.5 El método de análisis sistemático. Es el último integrado en el arsenal de los métodos. Consiste, como su nombre lo indica, en un "ensayo" de aproximación global de los sistemas educativos y de sus componentes, analizando los flujos de entrada del sistema (input), sus procesos de funcionamiento, y los flujos de salida (output). El trabajo del análisis sistemático no tendrá, por consiguiente, como punto de partida los componentes elementales de las situaciones sino que se esforzará por captar una realidad global y el conjunto de sus significados. De acuerdo con la observación de J. BERBAUM (3), el método sistemático se caracteriza por la importancia que concede después al análisis y por el deseo de construir un modelo de la situación.



De todo lo dicho resulta la constitución de un "saber pedagógico" (no disponemos de espacio para examinar detalladamente esta cuestión) que se sitúa en el encuentro de la práctica, de la teoría y de la investigación.

## **7. Conclusión**

Las ciencias de la educación son con respecto a la educación (en el sentido del párrafo 2) lo mismo que las ciencias físicas, químicas, biológicas y médicas con respecto a la práctica de la medicina. El sentido clínico del práctico se ve enriquecido por sus conocimientos teóricos y científicos. Lo mismo ocurre en educación. Se ha superado ya (o debería haberse superado) aquel tiempo en que un responsable de la educación (a cualquier nivel de trabajo) era capaz de ignorar los resultados de la investigación científica en educación y se limitaba a apoyarse en una vaga experiencia de alumno o de docente. La formación de un educador (en el sentido de los párrafos 241, 242, 243) no se basa ya en la transmisión de unas "recetas" (por mucho valor que éstas tengan, en determinados casos): la formación consiste en aprender inteligentemente una profesión: la de educador y debe llevar al futuro educador a situarse idóneamente respecto a las teorías pedagógicas y respecto a la vida que le rodea (natural, humana y social).

En el decurso de los próximos decenios los educadores se verán confrontados por nuevas (y a veces imprevisibles) situaciones; tendrán que buscar e inventar nuevas soluciones a los nuevos problemas educativos; la práctica (es decir, el pasado) no será suficiente. Las ciencias de la educación constituirán, cada vez más, una de las fuentes más importantes del progreso educativo.

## **UN CONFORTABLE ESCANDALO: DEBERES PARA CASA Y CLASES SOCIALES**

Ellis B. PAGE

Para mí es un honor y un privilegio, la oportunidad de pasar estos días con mis colegas estimados y mis buenos amigos reunidos aquí, en Santiago de Compostela. Hace unos doce años que he estado visitando con Vds., siempre trabajando, y siempre divirtiéndome, con el estímulo de sus intereses educacionales, y el gusto de su compañía.

Hoy, quisiera ofrecerles unos estudios y unos pensamientos sobre un problema central en la práctica de educación. Cada vez estoy más convencido de que es un problema no sólo de un país, sino de muchos países del mundo libre. Estoy muy interesado en conocer sus ideas sobre este asunto.

Además, quisiera ilustrar para Vds. ciertas aplicaciones de un banco nacional de datos, que constituye un tesoro para la investigación educativa.

En años recientes, investigadores de la educación en los Estados Unidos han aprovechado una muestra magnífica de datos, llamada "High School and Beyond" (HSB), para explorar las causas del rendimiento académico. Este conjunto de datos procede de unas mil escuelas secundarias, y unos 58.000 estudiantes, la mitad de 15 años de edad promedio, y la otra mitad de 17 años. Una cinta magnética, con mil variables, está disponible para todas personas interesadas, casi sin costo. En consecuencia, este banco de datos ha atraído la actividad de investigadores de muchos campos del gobierno y de la vida intelectual: legisladores, administradores, educadores, catedráticos de todas las ciencias sociales, económicas, y políticas.

En la teoría de la educación, tenemos una historia de frecuentes ilusiones y espeanzas que, después de su contraste en el mundo real, nos dejan con cierto desencanto. Con estos datos nuevos, tenemos la oportunidad de explorar teorías importantes con una muestra grande y conveniente. Hasta la fecha presente, hay unos resultados que cuestionan algunos mitos de moda. Por otro lado, nuestras investigaciones han reafirmado los conceptos más viejos de nuestra disciplina. Cuando tratamos de explicar la varianza en el rendimiento estudiantil, redescubrimos unas verdades antiguas.

Primero, nos enteramos, nuevamente, de la gran importancia de las capacidades nativas del individuo. Sí, podemos mejorar mucho en la práctica de educación; pero no vamos a eliminar tales diferencias. Al contrario, unas etapas en nuestro progreso

parece multiplicar la ventaja individual. (Por ejemplo, el acceso al computador puede hacer todavía más obvia cualquier diferencia en capacidad existente entre dos estudiantes).

Segundo, y este es el foco de nuestras consideraciones hoy, seguimos acumulando una montaña de evidencia sobre el tema antiguo de tiempo gastado en el aprendizaje —de "time on task"— de la importancia crucial del esfuerzo puesto por cada estudiante en la búsqueda de los conocimientos y las destrezas que componen las metas de la educación.

Desgraciadamente, esta vieja verdad —la importancia del esfuerzo— ha estado fuera de moda en las décadas más recientes, por lo menos en los Estados Unidos y en algunos otros países. Las explicaciones del fracaso se han centrado en las condiciones sociales, bastante lejos del aula y de la conducta de los profesores y de los alumnos mismos. Nos hemos divertido con el mito de "la pedagogía fácil". Dada la justicia social, nos hemos dicho, podríamos tener éxito en la educación, sin mucha incomodidad ni molestia personal.

Afortunadamente, en los datos de HSB tenemos unas variables con gran relevancia respecto a la cuestión de tiempo empleado. Los datos de las escuelas contienen información sobre el número real de días lectivos del año de cada escuela y sobre el número de horas de cada día escolar. Grandes investigaciones han demostrado que existen relaciones importantes entre tales variables de tiempo de instrucción y el rendimiento mostrado en pruebas objetivas (por ejemplo, Harnischfeger y Wiley, 1984).

A nivel del estudiante mismo, un colega y yo hemos analizado la variable "tiempo usado para deberes de casa" (DC). La hemos explorado en varios contextos: comparación de escuelas públicas y privadas (Page y Keith, 1981); educación de minorías en escuelas católicas (Keith y Page, 1984); y la teoría y práctica de los deberes para casa (Keith, 1982).

Antes de la introducción de tales conjuntos de datos, era muy difícil investigar tales temas, por varias razones. Pero hemos dado por sentado que los DC tienen un papel central en la educación. El concepto tradicional de la educación ha sido más o menos éste: La conquista de los conocimientos escolares se ha visto en dos partes: Primero, la instrucción en el aula, por parte del profesor, y la recitación del alumno, y otras actividades de aprendizaje en la escuela.

La segunda parte de la educación se ha visto en los esfuerzos individuales del estudiante fuera del aula. Cada día, según esta imagen, el estudiante sale del aula con unos deberes para casa. Tiene que cumplir éstos antes de la próxima sesión del curso, si no quiere correr el riesgo de una puntuación baja y la condena del profesor. Hemos pensado que una proporción grande —quizas el 33%— del estudio escolar ha correspondido a los deberes para casa.

Desgraciadamente, el cuadro verdadero es bastante distinto de la imagen tradicional. Es un escándalo en nuestro país, y tengo evidencia fuerte que nuestro escándalo no se limita a los Estados Unidos. Al contrario, mis experiencias recientes en Bermuda, como Jefe de la Comisión Ministerial para Educación en aquella isla amigable, me convencen que nuestros escándalos respecto de los DC

pueden ser descubiertos en la mayoría de los países occidentales. Tengo mucho interés en escuchar las opiniones de los investigadores y educadores españoles.

### Primer Escándalo: Deberes Leves.

Distribución de las respuestas en los cursos superiores (HSB, 1980)

A: Categorías comprobadas.

PROPORCION

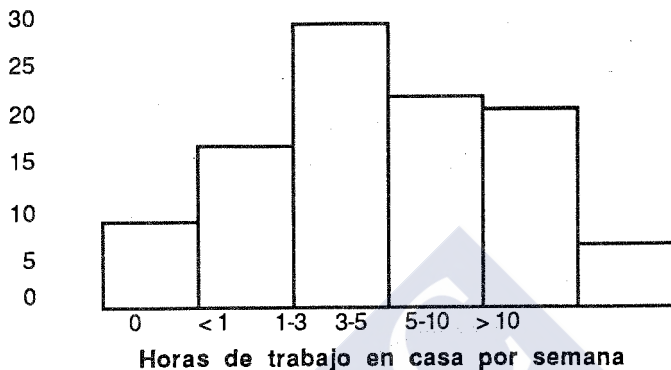


Figura 1 (A)

Distribución de las respuestas en los cursos superiores (HSB, 1980)

B: Categorías por horas.

PROPORCION

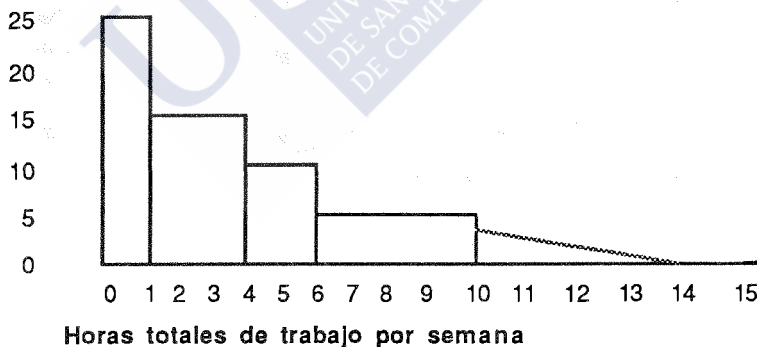


Figura 1 (B)

Mediana estimada de horas de trabajo en casa: Menos de 3

Mediana estimada de horas de trabajo en casa: Menos de 4

El primer choque del estudio de los alumnos está en la práctica actual. En nuestros datos encontramos que hay muchos alumnos del último año (8 por cien) que nunca hacen deberes para casa, o porque no hay tales deberes, o porque no cumplen aquellos que si les son asignados. Hay muchos otros (16 por cien) que hacen menos de una hora cada semana, incluso combinando los de todas las clases.

Por supuesto, hay estudiantes trabajadores, que informan de más de diez horas de DC cada semana, pero éstos son solamente el 7 por cien. el resultado es que el estudiante más típico (el modo) hace menos de 3 horas a la semana; y aún la media del tiempo empleado, contando los estudiantes serios, es todavía menos de 4 horas a la semana, en todos los cursos. Sentimos vergüenza de esta situación en un país con todos los recursos y donde los niños no trabajan.

### *Influencias en pruebas*

Si los DC no fueran importantes en la educación, entonces no habría problema en tales estadísticas. Pero los datos simultáneamente revelan su papel central en el rendimiento. Aquí mostramos un modelo de sendas causales, de Page y Keith (1981).

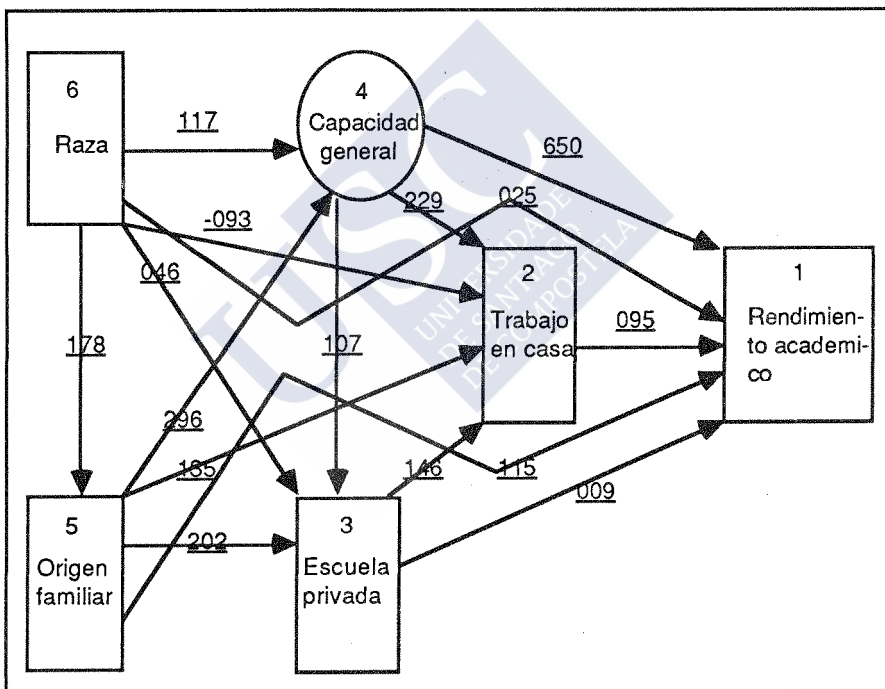


**Figura 2. Modelo causal incluyendo el trabajo en casa**

*Nota:* El trabajo en casa explica el 3% de la varianza en rendimiento académico

Vemos una correlación simple de .30 entre las horas de DC y las puntuaciones en unas pruebas de rendimiento académico. Pero observamos también que los estudiantes más hábiles realmente estudian mucho más que sus compañeros de menos habilidad.

Controlando el conjunto de las relaciones en esta tabla, podemos dibujar un modelo causal como el que aparece en el siguiente gráfico (Page y Keith, 1981). Vemos que el tiempo para deberes tiene un efecto directo en las pruebas de rendimiento de casi .10. ¿Qué significa tal número?. Dice que, después de controlar otras variables —la raza, el estatus socio-económico, la habilidad mental, y el tipo de escuela (pública o privada)— aún así, los deberes contribuyen casi 10 por cien de todo el movimiento en la puntuaciones. En otras palabras, si cambiamos DC una desviación estandar, vamos a cambiar la puntuación un décimo de la D.E.

### *Influencias en las notas*

Cuando consideramos rendimiento como notas recibidas en cursos, los DC aparecen todavía más influyentes. Aquí vemos, en el siguiente gráfico, el efecto gráfico, el efecto de los DC después de controlar raza, ESE, habilidad, y tipo de curso del estudiante (académico o vocacional). Cuando inspeccionamos las notas dadas por los profesores, la influencia de los DC se incrementa al doble, y ahora causan casi el 20 por cien del movimiento en tales notas.

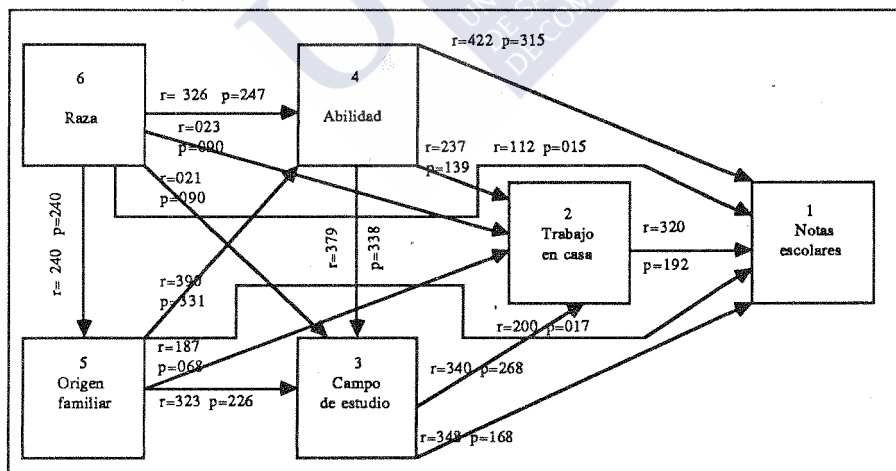


Figura 3. Influencia de la raza, el origen familiar, la capacidad intelectual, el campo de estudio y el tiempo de trabajo en casa en las notas obtenidas en la escuela secundaria.



## Segundo Escándalo: Notas Vacías

Pero emergen otros escándalos de estos datos. Todavía más impresionante es el gráfico de las relaciones entre tres variables fundamentales en la educación: la habilidad del estudiante (puntuaciones en vocabulario y en otras pruebas no verbales), las horas de estudio fuera del aula, y las notas dadas por el profesor (Keith, 1982).

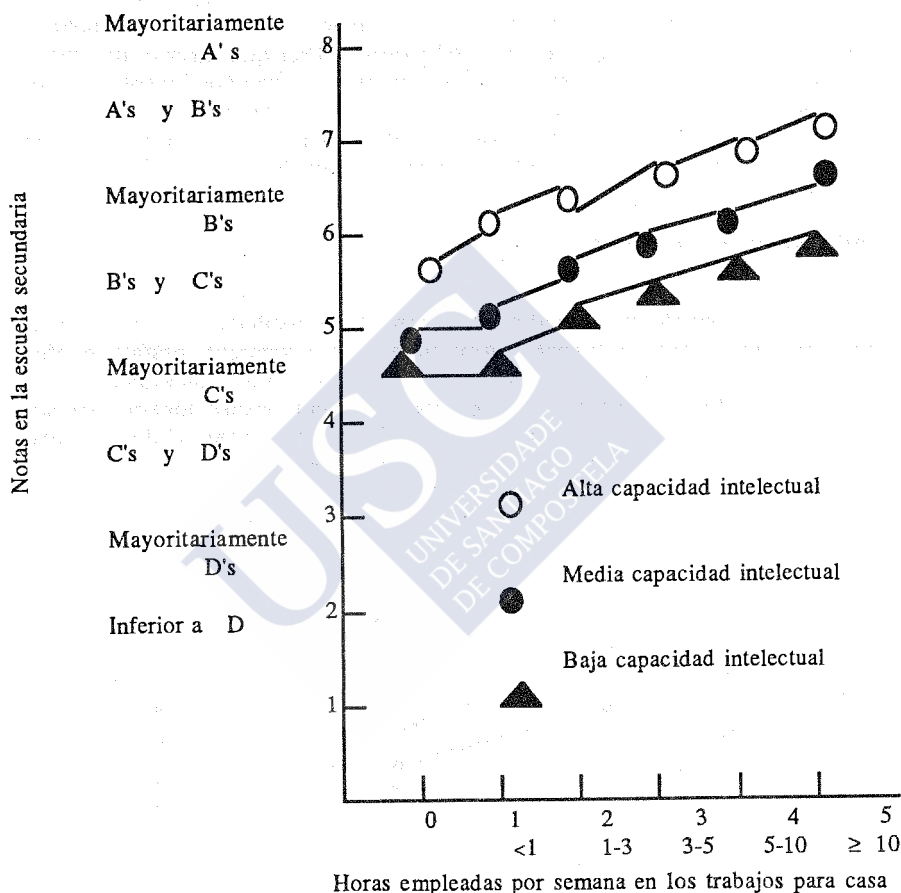


Figura 4. Notas medias en la escuela secundaria en función del tiempo empleado en los trabajos en casa y de la capacidad intelectual.

Hay varios aspectos en este gráfico que también producen perplejidad. Uno reside en la evidencia de que las notas, en estos años, no son muy serias en su significación. Por ejemplo, consideremos las notas típicas de un estudiante en una

categoría extrema: Este estudiante no tiene mucha habilidad, ya que sus pruebas mentales indican que él está en el cuartil inferior de la población. Y además, este "estudiante" no estudia ni un minuto fuera del aula. ¿No les parece un candidato magnífico para el fracaso? Nuestro sentido profesional sugiere que tal estudiante (o no-estudiante) debe obtener notas muy bajas, quizá F, de "fracaso", (muy deficiente), pero, como máximo, insuficiente; indicando nuestra desaprobación. La realidad, sin embargo, aparece en el punto inferior más a la izquierda: En efecto, no tiene habilidad, y nunca trabaja; pero su puntuación típica está entre C, (suficiente), y B, (notable).

Aún así, con notas devaluadas, podemos rastrear la evidencia fuerte de la influencia de los deberes en tales notas, observamos una especie de efecto compensatorio. Se ve que hay un premio por el trabajo serio en la vida escolar. El estudiante de menos capacidad, que estudia al máximo, llega al mismo nivel que el estudiante más capaz que nunca hace sus deberes. ¡Podemos estar agradecidos a este rayo de satisfacción!.

### ***Tercer Escándalo: Libros Ausentes***

El tercer escándalo también reside en la cuestión de los deberes para casa, pero el conjunto de nuestros datos no revela una variable que pueda iluminarlo. Voy a relatar mis experiencias durante mi visita a las escuelas de otra nación, la isla de Bermuda. Durante el año pasado, serví como Presidente de una Comisión Ministerial para la Educación en aquel país hospitalario, y tuve la oportunidad de visitar muchas escuelas secundarias, para obtener información relevante con la meta de mejorar las oportunidades para los jóvenes de Bermuda.

Tuve la oportunidad de visitar escuelas de tipos diferentes: unas escuelas privadas y ricas (Bermuda tiene una renta media que está cerca de las más altas del mundo); unas escuelas públicas que pueden seleccionar a sus alumnos (llamadas "escuelas ayudadas", porque tienen sus propios consejos de gobierno); y las escuelas públicas que apenas seleccionan a sus alumnos (llamadas "escuelas mantenidas", operando directamente bajo del Estado).

En cierta medida, puede afirmarse que no hay escuelas muy malas en Bermuda; sin embargo, hay diferencias chocantes entre diversos tipos de centros. Para mí, la mayor sorpresa fue constatar la falta de libros de texto para los estudiantes de las clases menos favorecidas.

Entiéndase, en Bermuda, un país rico que gasta muchos dólares (turísticos) en la educación pública, con un nivel retributivo para el magisterio que atrae a muchos ingleses al profesorado de la isla. Existen aún muchos alumnos de la clase obrera que no pueden sacar de la escuela los libros de texto. Todos los libros se quedan en

el aula. Cuando yo conocí esta práctica, apenas pude creerlo; pero comprobé que era un rasgo común a muchas escuelas de la categoría "mantenida".

¿Cómo se intenta explicar esta práctica? Se aducen varias razones: Muchos alumnos, en cualquier caso, se dice, no van a estudiar a casa. Otros van a perder sus libros, u olvidarlos, y van a llegar mañana sin saber que hacer. Su ociosidad en el aula va a causar problemas en la conducta y de disciplina. Y no podemos exigirles el valor de los libros. ¿Por qué? Porque tenemos un sistema de educación gratuita.

El hecho es, el uso de los deberes para casa —la práctica con la mejor evidencia de influencia en el rendimiento académico que conocemos— no tiene lugar en las escuelas de la clase obrera.

Por supuesto, como Jefe de la Comisión Ministerial, yo quería comunicarle este hallazgo al Ministro de Educación. El es un caballero brillante, abogado de éxito, hijo de un lord inglés, Becario de Rhodes, que ha pasado la mayor parte de su vida en Bermuda, y en ese momento estaba sirviendo como líder de la educación en el país. Mis palabras chocaron al Ministro, y él tampoco aceptaba la realidad de la situación, antes de oír la confirmación de boca del director de una escuela importante. Durante mi estancia en Bermuda, de vez en cuando planteaba esta cuestión a ciudadanos de las clases afortunadas, y siempre encontraba la misma actitud: inconsciencia y cierto escepticismo respecto al problema.

Y hay más, Cuando hablo de esto en los EE.UU., aprendo que existe la misma situación en una escuela semejante a unos pocos kilómetros de mi Universidad. Aún en escuelas comprensivas, donde hay estudiantes con ambición académica y activos, hay cursos particulares que siguen la misma práctica de no permitir que los libros salgan del aula. en general se trata de cursos "generales", o "vocacionales", o "remediales"; y los alumnos son otra vez de la clase obrera, o de asistencia pública, que, en los EE.UU., se identifican muy frecuentemente con las minorías étnicas.

Cada vez más me confirmo en la opinión de que la práctica es común en muchos países, y que nosotros los educadores, sí, ya lo sabemos, pero no queremos admitir lo que ello supone, porque nos parece muy alejada de nuestros mitos acerca de la importancia del esfuerzo, y de la oportunidad universal para elevarse por encima de la cultura de origen. Nos ofende, y por eso preferimos no verlo.

### *Escándalos "Confortables"*

Aunque he hablado de "escándalos", no quiero sugerir que veo a unos malvados acechando detrás de esta situación, ni discierno los alegados malos del sistema capitalista. Al contrario. En una sociedad democrática, hay mucho "poder con el pueblo", verdaderamente, y si la clase obrera insistiera en sus "derechos" de tener sus propios libros, y en deberes "rigurosos" para cumplir cada noche, todo cambiaría en estas escuelas.

Temo que la situación es más profunda, porque tiene sus raíces en las preferencias de los diversos grupos involucrados. Es conveniente, es confortable. Los estudiantes no demandan deberes, ni libros. Para muchos, las horas pasan mejor con la televisión de color. Con "Dallas", con "Magnun". Los profesores tampoco insisten en deberes para casa. ¡Al fin y al cabo, deberes para los alumnos implican deberes para el profesor! Los padres no saben que hacer. Por un lado, quieren que sus hijos aprendan. Por otro, no buscan la responsabilidad de supervisar las tareas, y no quieren conflictos sobre las notas. Y las notas son los indicadores de trabajo "satisfactorio" o "superior", son un tipo de arrullo, asegurándonos que todo va bien, o por lo menos, no va muy mal.

En conclusión, quizás nosotros los investigadores podemos tener un papel en la mejora de esta parte crucial en la práctica educativa. Primero, podemos atraer la atención de líderes serios con nuestros datos y hallazgos. Segundo, podemos enunciar, en voz alta y clara, las verdades antiguas sobre la importancia del tiempo empleado en el aprendizaje. En la ciudad de San Diego, California (mi país de origen), el Consejo ha adoptado la regla de que cada estudiante tenga dos horas de deberes cada día —no cada semana—. Y hay evidencia que su acción ha sido motivada, en parte, por los datos que hemos descrito.

Y también hay una área de esperanza —los superdotados, los jóvenes brillantes y bien motivados—, parecen más numerosos cada año, a pesar del ambiente. Ellos nos ofrecen, por los menos, un liderazgo intelectual en el futuro, sin igual en nuestro pasado.

Todavía, tenemos la responsabilidad de asegurar que un joven ambicioso puede elvarse, sin obstáculo ninguno. En todo caso, este es mi propio mito: estimulado por mis padres, que eran pobres, sí, en la Gran Depresión, pero que eran también muy inteligentes, y orgullosos, y con aspiraciones para el futuro de sus hijos.

Gracias a todos. Tengo mucho interés en sus opiniones y observaciones sobre estos temas, aquí en Europa Occidental.

#### BIBLIOGRAFIA

- Harnischfeger, A., y Wiley, D.E. (Northwestern Univ., USA) (1984). Time and learning in California Schools. Technical report. Sacramento, California Testing Program. Pp. 47. (Also Invited Papers for the American Educational Research Association, New Orleans, U.S.A., April 26, 1984).
- Keith, T.Z. (University of Iowa) (1982). Time spent on homework and his school grades: A large-sample path analysis. *Journal of Educational-Psychology*, 74(2), 248-253.
- Keith, T.Z. y Page, E.B. (1984). Do Catholic schools improve minority student achievement?. *American Educational Research Journal*, in press.
- Page, E.B., y Keith, T.Z. (1981). Effects of U.S. private schools: A technical analysis of two recent claims. *Educational Researcher*, August-September, 7-17.

## SOBRE LA INTOLERANCIA EN LA EDUCACION ESPAÑOLA DECIMONONICA

Julio RUIZ BERRIO

" Il n'y a pas de peuple de gauche  
et de peuple de droite. Il n'y a  
qu'un peuple" (G. Bernanos)

Hablar de intolerancia en un Congreso sobre "pluralismo y educación" puede parecer incongruente o, cuando menos, una *boutade*. Ya sabemos todos que Rousseau ganó un concurso, el de Dijon, con una tesis contraria a la que se pretendía celebrar. Pero tengo que reconocer que los elementos de aquel suceso no se repiten aquí. Por ello me considero obligado a explicar mi aparente osadía.

Intolerancia en la historia de la educación española porque no es un tema comúnmente abordado. Intolerancia, porque ha habido abundantes y terribles muestras de la misma en nuestra evolución educativa. Porque el secreto y el misterio no hacen ningún bien a la historia de un pueblo. Porque tratar de ella es hacer un saludable ejercicio de terapia colectiva. Porque no podemos seguir admitiendo lo que decía un apologista español en 1789, que "la Intolerancia es una ley fundamental de la Nación española; no la estableció la plebe, no es ella quien debe abolirla". Intolerancia, en una palabra, porque conociéndola podremos contribuir un poco, precisamente, a su contrario: la tolerancia.

Además, bueno es precaverse contra futuros tan poco optimistas como los que dramatizó Orwell en 1984. Su alerta, por otra parte, se basa en situaciones ya experimentadas en sociedades sojuzgadas por políticas de distintos colores. Así que conviene historiar antes de que el *slogan* del partido orwelliano se realice: "El que controla el pasado controla también el futuro. El que controla el presente, controla el pasado".

¿De qué intolerancia hablar, pues? ... ¿intolerancia o intolerancias? ... ¿qué es la intolerancia? ... ¿hay un sólo tipo de intolerancia? ... ¿se entendía entonces por

intolerancia lo mismo que ahora? ... He aquí unas cuantas preguntas que no las amonto en pro de un estilo literario más o menos decimonónico precisamente. No se trata de interrogaciones retóricas vacías que disfracen la desnudez del discurso. Sino que constituyen cuestiones que sería necesario aclarar previamente para incorporar unos u otros contenidos posteriores.

De todas ellas estimo que es clave la que se pregunta sobre qué es la intolerancia. Interrogación que se puede sustituir por su contraria, que tiene carácter positivo: ¿qué es la tolerancia?... Porque si sabemos qué es la tolerancia, sus manifestaciones o sus significados, podremos concretar perfectamente la intolerancia, ya que no se trata en este último caso más que de una falta, una ausencia de tolerancia. Pero, como han dicho muchos escritores, "terrible" pregunta la de qué es la tolerancia. Exige agarrarse los machos del pensamiento, cavilar más que Kant en Koenisberg y escribir luego más que el Tostado.

Sin embargo, nadie se asuste. No les voy a hacer la gracia de soltarles un tratado sobre la tolerancia, entre otras razones porque no tengo la gracia para elaborarlo. Hay ya muchos tratados, cartas, ensayos, etc., sobre la tolerancia. Desde hace mucho tiempo, sobre todo desde el siglo XVIII hasta nuestros días. Desde la *Epistola de Tolerantia* de Locke en 1689 hasta los análisis de Marcuse, por ejemplo, en torno a lo que él llamó tolerancia "represiva". Situandose entre medias doctrinas tan famosas como las de Jeremy Bentham, Voltaire, John Stuart Mill.

Lo que voy a hacer, por la sencillez y la brevedad que el caso exige, es declarar qué sentido daré en adelante a tolerancia, de entre los varios que tiene. Y para ello voy a utilizar el significado segundo con que aparece el término tolerancia en el Diccionario de la Real Academia española de la Lengua. Significado que dice exactamente: "Respeto y consideración hacia las opiniones y prácticas de los demás, aunque repugnen a las nuestras". Esta acepción permite que después nos refiramos a casos de intolerancia, religiosa, o intolerancia política, o intolerancia gubernamental, o intolerancia ideológica, etc., etc...

La verdad es que algunas veces, como en el S. XVIII, por ejemplo, el hecho de ser tolerante, o de referirse a la tolerancia, era ya objeto de la más firme intolerancia por amplios sectores de la sociedad. No olvidemos que cuando Manuel de Aguirre escribe en 1788 tres artículos "Sobre el tolerantismo" en *El Correo de Madrid*, los dos primeros fueron secuestrados por el Santo Oficio y un apologista, del que sólo conocemos sus iniciales, L.D.P.L.B., le amedrentó con otro artículo titulado "La intolerancia civil", publicado en el *Espíritu de los mejores diarios literarios que se publican en Europa*, de hoy, lunes, 6 de abril de 1789, dedicado a los *Literatos y Curiosos de España*. El apologista sevillano entiende que la tolerancia es una peste nacida en la viciosa Francia y que está a punto de contagiar a los españoles proclives a los nuevos filósofos, prefiriendo ignorantes a malvados: "Dichosa ignorancia la nuestra si ella no nos ha producido otros males que la falta de unas obras como las que condena nuestra Religión y dichosa la barrera que contiene la libertad del entendimiento de los Españoles para no haber corrido por los abismos de la impiedad".



Fijadas las connotaciones con que vamos a utilizar el término tolerancia, opino que resulta interesante delimitar el campo histórico en el que nos vamos a situar. En el título de esta charla he utilizado como adjetivo temporal el de "Decimonónico", pero intentar abarcar todo el período cronológico posible bajo ese epígrafe supera el tiempo razonable de hablar y excede de mis fuerzas. Prefiero reducir las coordenadas temporales de lo tratado y referirme a pocos años. ¿Qué años exactamente?... Los del principio, los que vienen a constituir numéricamente el primer tercio del siglo XIX junto a algunos pocos de finales del siglo XVIII. Es un grupo de años que forma un conjunto histórico-educativo con características propias. Es el período que quizá podríamos denominar de génesis y nacimiento del sistema escolar nacional que ahora gozamos y padecemos.

Es una etapa claramente de transición, en lo político, en lo económico, en lo ideológico, en lo social ... en lo educativo. Una etapa en que el cambio radical es propuesto por los novatores, que ven sesgado el cespel de aceptación a nivel de sus pies por las fuerzas en el poder. Hay veces que esas fuerzas son gubernamentales, pero en la mayoría de los casos son realmente lo que hoy llamaríamos "fuerzas vivas". La nobleza, los terratenientes, amplios sectores del clero regular y secular, las autoridades locales, junto a muchas gentes de la administración y de la justicia, forman el mar de la reacción, embravecido contra cualquier pensamiento, manifestación o acción de cambio. La rutina de siglos que ha dado un poder fáctico y real a unos cuantos no admite nuevas formas, nuevas estructuras, nuevos enfoques, nuevos pensamientos, porque tienen miedo de perder sus posiciones de privilegio material. Y la innovación, que encierra entre otras cosas la "difusión de las luces", terminará sacudiendo la ignorancia de las masas, sujetas y plegadas a los caprichos de los poderosos, porque creen que así debe ser su comportamiento. Hay que reconocer que es en muchas ocasiones una cuestión de supervivencia. Pero por eso el período es más interesante, y la lucha más titánica. Porque los novatores son una minoría que intenta mejorar la vida material y espiritual de la mayoría, pero en contra de la voluntad de esa mayoría.

En cuestiones de educación no hay grandes diferencias con el panorama general. No en balde se trata de la lucha de dos sociedades, del enfrentamiento de dos modelos de pervivencia. Al final de la época a que me refiero hay una situación educativa nueva: se ha puesto en marcha el sistema escolar español. Entre tanto, las alternativas de victoria se suceden con demasiada frecuencia. O, si se quiere ver de forma optimista, la corriente de la innovación, impulsada desde la segunda mitad del siglo XVIII, tras combates cruentos e incruentos, tras guadianizaciones tan largas como las que van de 1814 a 1820 o de 1823 a 1833, terminará por informar la política educativa nacional.

Pero el hecho de que no haya grandes diferencias en el subsistema educativo respecto a los otros subsistemas de la sociedad española en cuanto a ser un claro período de transición no quiere decir que en el terreno de la enseñanza no haya particularidades propias, matices muy típicos. Eso es lo que nos permite hablar de un conjunto histórico-educativo determinado, al que he caracterizado como de génesis de la educación española contemporánea. Y es un período cuyo comienzo

podríamos situar entre 1792 y 1795, después de que en España el Despotismo ilustrado de los anteriores gobernantes se haya quedado reducido a muchos despotismo pero poca ilustración. Es el momento en que las grandes figuras políticas de la etapa anterior se exilian del poder, bien en el extranjero o bien en España, y bien perseguidas o bien autoexiliadas (caso Campomanes, por ejemplo) antes de que la persecución arrecie. Son los tiempos de la Convención en Francia, y sus radicalismos provocan en España un movimiento de signo contrario que fortalecerá la Inquisición, aumentará las delaciones, anulará las innovaciones, extenderá la censura, enseñoreándose la reacción y convirtiendo nuestro país en un Estado policíaco. Además de la debilidad y la incompetencia de los nuevos gobernantes, hay dos causas principales de esta situación. De un lado, el pánico auténtico que los cambios de Francia provocan en nuestros reaccionarios. De otro, que la labor de los ilustrados españoles empieza ahora a dar sus pequeños frutos; ho ha habido victorias institucionales o estructurales, pero se ha extendido a un mayor número la nueva forma de contemplar la sociedad y el mundo, y el deseo de renovarlos.

Por esta última razón aumenta la cifra de cambios educativos o de peticiones de cambio. El conflicto surge cuando florecen en un momento en que las autoridades y la sociedad no están dispuestas a las más mínimas concesiones. De ahí que en la última década del XVIII y primera del XIX se extienda el movimiento renovador y a la vez sea perseguido con más tenacidad, en muchos casos. Pero cuando se acceda a una situación de bastante libertad, en el período entre 1808 y 1814, se constatará ese avance de la innovación. Bien entre lo que creen que el régimen bonapartista es la única vía para el cambio en España, o bien entre los que distinguen que los Bonaparte han venido a lucrarse de nuestro país, pero que su rechazo y la situación política especial deben ser aprovechados para cambiar a España. Los planes de Narganes, de Jovellanos o de Quintana son testimonios de lo que decimos. Su coincidencia se verá y triunfará en el Trienio constitucional, durante el cual todos los renovadores unidos iniciarán en la práctica lo que el golpe de estado de la reacción en 1814 les impidió. Después de 1823, la década absolutista. Pero en 1834 se verá que los fusilamientos no desintegraron el nuevo modelo educativo; por el contrario, lo que hubo fue una guadianización durante la cual aumentó considerablemente el número de adeptos, hasta hacer posible aquel modelo en la era isabelina.

### *La intolerancia con las personas*

En los numerosos escritos e investigaciones que existen sobre la intolerancia en España a través de los siglos es difícil encontrar que algún historiador o tratadista haya dedicado un lugar especial para el tema en lo referido a educación. Se puede estudiar el caso de alguna persona o de algún movimiento que fuera perseguido y que diera la casualidad de que estuviera relacionado con la enseñanza, pero nunca sistemáticamente desde este punto de vista. Lo que reseño para que no

esperen de mí en este momento que vaya a aportar en tan breve espacio lo que ilustres tratadistas no han hecho en muchos años.

Con toda sencillez debo aclarar que mi intención se limita a recordar algunos casos típicos de intolerancia en la educación española del período indicado, pero no todos —ni muchísimo menos— ni con pormenores. Hacer un estudio serio y completo de esa intolerancia es una meta muy importante a realizar cuanto antes en la Historia de la educación, pero no tienen posibilidades de presente en este caso.

Por ello, a continuación me referiré a algunas muestras de intolerancia contra las personas en el conjunto histórico-educativo dicho, siguiendo un orden cronológico y concediendo cierta extensión a los casos más llamativos o menos conocidos.

### *Picornell*

Juan Bautista Picornell y Gomila encabezó las que quizá haya sido en España la primera conspiración republicana. Usando el seudónimo de Juan Enrique, con lo que intentaba reverenciar una vez más a Juan Enrique Pestalozzi, preparaba para el 3 de febrero de 1795 una sublevación que condujera a la proclamación de la república. No llegó a triunfar porque unos días antes, el 31 de enero, dos braceros lo delataron a las autoridades, y él y sus compañeros de revuelta fueron detenidos.

El proceso duró casi dos años y, si en un principio Picornell fue condenado a pena de muerte, las condiciones políticas del momento, y el informe detallado de un Consejero, lograron que se le cambiase la sentencia por la de cadena perpetua. En su virtud fue conducido a La Guaira. De los calabozos de esta ciudad americana se fugó a los pocos meses e inició una nueva etapa de su vida, caracterizada ahora por su ayuda a la sublevación de las colonias españolas, sus estancias en varias ciudades de centroamérica y de Estados Unidos, su residencia en París y Londres, la petición de perdón a Fernando VII, y su muerte en 1825 en Cuba. Dicho todo de forma muy resumida, aun cuando se trata de una vida rica y de ritmo trepidante. Pero no es esta parte la que aquí me interesa detallar.

En cambio sí viene al caso decir que los dirigentes de la utópica y casi romántica conspiración —en realidad se trataba de redimir a tanto pobre como había haciendo desaparecer el mal gobierno de Godoy— eran gentes de la enseñanza. Sebastián Andrés, opositor a la cátedra de Matemáticas de los Estudios reales de S. Isidro; José Lax y Santa Romana, profesor de Humanidades en Madrid y ayudante de Picornell en la reforma de la enseñanza primaria, y el joven Manuel Cortés Campomanes, ayudante de profesor en el Colegio de Pajes.

El mallorquín Picornell era, sin duda alguna, el más comprometido con la educación. Estudió en las universidades de Palma de Mallorca y Salamanca, llegando a profesor en esta última. Su exuberante personalidad, su inquietud intelectual y las circunstancias lo llevaron a que en 1784 ingresara en la Sociedad económica matritense, y a los veinte años en la Bascongada. Desempeñó varios

puestos y ocupó distintos cargos, haciéndose famoso en la España de entonces, sobre todo, por el examen público a que sometió a su hijo, de tres años y medio, ante los doctores de la universidad salmantina. En 1790, como recuerda Iris M. Zavala, a quien sigo en parte de lo que cito, tradujo una obra de Mathon de la Cour que suponía una toma de postura oficial en torno a las libertades y a los derechos políticos del pueblo. Al año siguiente inició en Talavera de la Reina la reforma de las escuelas de la zona, ayudado por José Lax, siguiendo el método de Anduaga y el programa pedagógico de la Academia de Primera educación de Madrid. Su falta de tacto político, unido a la coyuntura política, hizo que el Conde de Aranda le ordenara suspender el ensayo según escrito del 4 de septiembre de 1792. Su escrito pedagógico más importante fue el *Discurso teórico práctico sobre la educación de la infancia*, publicado en Salamanca en 1786, y en el que se destaca la influencia de Locke, Genovesi y Condillac.

Para juzgar de la maldad que se quiso ver en la conspiración de Picornell, nos puede bastar con saber que en la instrucción prevista para el día de autos la proclamaba era: "Viva la ley de Dios, viva el Pueblo y muera el mal Gobierno". A lo que hay que añadir que los dirigentes eran los cuatro citados, y sus colaboradores un medio centenar de humildes artesanos, mujeres y niños, entre ellos su hijo, de unos doce años de edad entonces. Sin embargo la sentencia fue de pena de muerte, de la que se libró por conveniencias políticas del poder.

### **Jovellanos**

A otras pedanterías no voy a unir la de hablar aquí de Jovellanos. Su figura está bastante estudiada, y la edición crítica de su obra empezará a salir de las imprentas en este mismo año, gracias al saber y a la voluntad del Director del Centro de estudios del Siglo XVIII, el profesor ovetense José Miguel Caso. Por otra parte, el auditorio que me honra conoce muy bien tanto la personalidad pedagógica del polígrafo gijonés como los sufrimientos, destierro y cárcel que tuvo que sufrir.

Pero opino que no podía soslayar su recuerdo, ya que se trata de uno de los mayores casos de intolerancia que se cometieron en todo el período al que me refiero. En su encarcelamiento en Bellver parece que tuvieron que ver, en proporciones que aún se desconocen, Godoy, la Reina, Caballero y la Inquisición. De su envenenamiento en La Granja las afiladas lenguas de sus biógrafos acusan a María Luisa y al Duque de Alcudía. Pero hay que tener presente que Jovellanos fue víctima de varios casos más de intolerancia, como el destierro de la Corte a partir de 1790 o las denuncias de gentes celosas y de baja categoría. Cuando Fernando Díaz Plaja señala a la envidia como el pecado capital más practicado por los españoles, acierta en el presente y en el pasado; pero se olvida mencionar que entre las consecuencias más repetidas de la envidia en la historia están las denuncias.

## *Narganes*

Manuel José Narganes de Posada fue un hombre dedicado fundamentalmente a la enseñanza durante gran parte de su vida, pero que aun hoy es poco conocido. Entre otras causas por la intolerancia de historiadores de la educación. Y precisamente él ya había aguantado en vida las iras de los intolerantes.

Nacido en Cantabria, estudió y fue profesor en el Seminario de San Fulgencio de Murcia. Un Seminario que a partir de 1774, gracias al Obispo D. Manuel Rubín de Celis, había renovado su plan de enseñanza, y desde entonces se podían seguir allí tanto estudios eclesiásticos como seculares. Dejaron de dar clase los frailes y se formó un equipo de profesorado competente y progresista, siguiendo un plan de instrucción bastante parecido al famoso Plan Blasco de la Universidad de Valencia. Pero el éxito y la renovación duraron solamente hasta 1798, año en que dos inquisidores cortaron de raíz la experiencia, provocando la salida de unos nueve catedráticos del Seminario. Narganes estaba entre ellos. Primero se refugió en la Corte, como otros, pero a los pocos meses tuvo que huir a Francia, para librarse de las cárceles y las condenas inquisitoriales. Allí fue profesor en el famoso Colegio de Soréze, en el Departamento del Tarn.

Pero como se puede suponer, el proceso inquisitorial se fue desarrollando desde 1798, aunque el protagonista no estuviera presente. Gracias a mi amigo Antonio Viñao, que me puso en su pista, he conocido ya algunos de los expedientes en torno al proceso de Narganes. Y de ellos creo que se pueden extraer testimonios literales muy interesantes. Sus convoyes semánticos, su estructura, el tratamiento directo de la problemática, muestran rotundamente el clima de intolerancia existente hacia 1800. En un legajo de la Inquisición de Murcia leemos las acusaciones de un delator, que basa en lo que oyó a su hermano, Francisco Palao y Castaño, catedrático y Vicerrector que fue del Seminario. Dice,

" Que en el Colegio y en la Ciudad tenía el dictado de ser cabecera de los libertinos, que no se detienen en leer libros prohibidos, en manifestar su modo libre de pensar, y amor a la Filosofía del tiempo, teniendo con ellos juntas secretas y trato mui (sic) familiar. Que se burlaban de los Teólogos de sana Doctrina a que apellidaban rancios, ignorantes de buena Filosofía; y que se prefería por lo mismo autores que discurren en favor de la libertad, y mera razón natural a los buenos que hay, según manifiestan porque fundan sus aserciones en la Escritura, tradición, Concilios y S.S.P.P. Que con estos principios educaba a sus discípulos, esmerándose con aquellos de mejor disposición para recibir sus ideas. Que sin enfermedad comía carne en viernes, según dichos de Esteban Lebrer, su criado. Que esto todo no lo decía y hacía con cólera i turbación, sino manifestando su interior, y extendiendo su perversa Filosofía, y las facultades de la

razón y libertad. Y por último que no tiene enemistad contra él que depone, de quien añade que también se asegura publicamente que tiene y lee libros prohibidos con sus amigos D. Fernando Esteban, Vicerrector; D. Diego Carlon; D. Fernando Tomás; D. Antonio Quartero; D. Francisco Cano, D. Pasqual Ramón, y otros".

La mayor parte de las veces, como se sabe, la Inquisición funcionaba por delaciones, o chivatazos que diría Cela. Y resulta curioso, por no decir lamentable, que unos años después, en 1803, el Tribunal del Santo Oficio de Toledo abriera otro expediente "contra D. Manuel González Narganes por retención de libros". Cuando se había abierto porque un presbítero de Almadén denunció que en casa del Obispo de Toledo había oído a una persona hablando con la hermana de aquel que sabía que en Murcia había existido un tal Narganes que había mandado apresar la Inquisición, pero que no pudo porque cuando llegó había huído, y que grave era también que los libros prohibidos que tenía se los habían escondido los amigos. En fin, como se decía por entonces, los dedos se les antojaban huéspedes, y las envidias y las ansias de medrar atizaban la hoguera de la represión.

### *Lista*

Alberto Lista y Aragón es una figura muy conocida en la historia de la cultura española. Quizá no estudiaba a fondo en sus actividades y opiniones educativas, pero sí en el plano literario e ideológico. Hans Juretschke se encargó de ello en 1951, con su *Vida, obra y pensamiento de Alberto Lista*.

Empezó a enseñar a los trece años y dedicó a la educación su vida entera, año tras año, aun cuando en algunas ocasiones alternaba la actividad docente con otros menesteres. Murió siendo Rector de la Universidad de Sevilla. A nivel particular o en instituciones Lista fue profesor de Matemáticas o de Filosofía, consiguiendo desde muy joven una reputación brillantísima, que aseguró el éxito de los sucesivos Colegios y Academias que fue dirigiendo a lo largo de su vida. Sus doctrinas pedagógicas, basadas sobre todo en Condillac y en Destutt de Tracy, son muy interesantes, y nos muestran a un español más avanzado que sus contemporáneos en la modernización de la enseñanza. Pero lo que yo quería dejar reflejado en este momento es la calidad de víctima que Lista ofreció y padeció en varios pasajes de su vida.

En su Sevilla natal contactó muy joven con los varios grupos intelectuales que a finales del XVIII y principios del XIX se disputaban la rectoría de la sociedad hispalense; entre otros, la Academia particular de Letras humanas y la Sociedad económica de Amigos del País. A través de estas relaciones conoció el movimiento filosófico y enciclopédico francés, quedando ganado para su causa, y adquiriendo una valiosa biblioteca moderna. Ordenado sacerdote en 1803, empezó ese mismo año a dar clases de Filosofía en Sevilla. Cuando empezó la guerra contra la invasión bonapartista, Lista participó activamente en la política de la Junta Central.



Colaboró con Jovellanos en una comisión de instrucción pública, se integró en la plantilla de la *Gaceta del gobierno*, y en 1809, con la reanudación del *Seminario Patriótico* de Quintana, pasó a formar parte de su redacción junto a Blanco White y el gran Antillón.

Invasión de Sevilla por los franceses, su moderantismo y su entusiasmo por la política y la cultura francesa, le indujo a colaborar con ellos, como periodista, profesor y asesor del mismísimo mariscal Soult. El calificaba de resistencia moderada su tarea y la justificaba alegando que evitaba más derramamiento de sangre. Cuando en 1813 se retiraron los franceses, Alberto Lista tuvo que salir para el exilio, en Tolosa primero y después en Auch.

Estaba reclamado por el Tribunal de la Inquisición de Logroño, pero volvió a España en 1817, a dar clases, porque contaba con el amparo del Marqués de Vesolla y del Capitán General Elío, que querían un magnífico preceptor para sus descendientes y sabían que Lista no era ningún radical. A pesar de lo cual tuvo sus problemillas, entre otras cosas porque en 1810, en Sevilla, había visitado una logia masónica, sin apostatar de su religión ni de su condición de sacerdote.

Con el triunfo liberal en 1820, Lista acude a Madrid solicitando diversos puestos y cátedras. Pero, como él mismo reconoció después, su característica de afrancesado le mantuvo alejado de las esferas del poder. Así que tuvo que limitarse al periodismo y a organizar ese Colegio tan famoso que fue el de San Mateo. Sin embargo, al empezarse la década absolutista, se le prohibió a Lista la enseñanza, y tanto él como su socio, el también presbítero Juan Manuel Calleja, tuvieron que cerrar el Colegio. Parece ser que los informes de los jesuitas tachándolo de liberal decidieron el cierre. Tan sólo en 1827 la Inspección general de Instrucción pública le autorizó a dar clases particulares, para que no se muriera de hambre.

Desde 1833 se movió por España sin dificultades ni persecuciones, pero hasta el final de su vida no se le permitió acceder a las cátedras universitarias, que era su sueño desde joven.

### *Quintana*

El madrileño Manuel José Quintana fue otra víctima más de la intolerancia en aquella época. Su vida y su obra son muy conocidas, sobre todo gracias a las obras de Vila Selma y de Alberto Derozier. Por ello me evito y les evito los detalles de su personalidad.

Pero ello no obsta para que recordemos en dos frases la persecución que sufrió. Se trata de subrayar que Manuel José Quintana fue una de las personas que más colaboró en la lucha contra los Bonaparte. Con sus armas típicas, la pluma, la cultura y la inteligencia, pero puestas al servicio de la recuperación por parte de Fernando VII del trono de España. La recompensa fue la cárcel, en Pamplona. Desde 1814 hasta el 11 de marzo de 1820 en que lo liberaron y lo pasearon en triunfo por la capital navarra.

Durante el Trienio Constitucional desempeñó varios puestos importantes de la política, destacando especialmente el de Presidente de la Dirección General de Estudios. En 1823 se le recompensó otra vez con la persecución. Aunque más suave. Se le desterró a un pueblo extremeño hasta septiembre de 1828 en que pudo volver a Madrid. Pero hasta 1833, a la muerte del inefable Fernando VII, no se le restauraron los honores.

### *Montesino*

Pedro Pablo Montesino Cáceres es normalmente conocido en nuestros círculos pedagógicos como el fundador de la primera Escuela Normal y de la primera Escuela de Párvulos de España. Es cierto, pero se conoce menos que fue uno de los más grandes pedagogos españoles del siglo pasado y que, ante todo, fue un reformador insigne que dedicó toda su vida a mejorar la sociedad española.

Pues, bien, este brillante y abnegado educador tuvo que sufrir nada menos que diez años de destierro. Y sólo destierro porque se libró de los fusilamientos utilizando, probablemente, alguno de los dos barcos que el Duque de Angulema fletó de su bolsillo en Cádiz cuando empezó a ver la cruenta represión que hacían después de la victoria por él alcanzada.

Estuvo exiliado en Inglaterra, en Londres y luego en la isla de Jersey. Allí escribió *Las noches de un emigrado*, un libro de educación, de educación para sus hijos que, como dice Montesino, tuvieron que sufrir inocentemente la expatriación del padre. Y en el prólogo de las mismas, el amargo testimonio en directo de un exiliado. De entrada dice Montesino:

"No busques, lector curioso, en este libro la relación de acontecimientos singulares, revelaciones misteriosas o cosas extrañas y nunca vistas.

Que la combinación de *estas dos ideas, emigración y noche, lúgubres como son*, no vayan a producir o a anticipar en tu imaginación algún ente mágico y portentoso..."

### *Ripoll*

He dejado para el final el caso de represión más conocido en el mundo de la enseñanza en España en todos los tiempos. Desde luego, el caso no es para menos. Las personas que he mencionado antes sufrieron varios y distintos tipos de persecuciones, pero el maestro Ripoll fue ahorcado por hereje. La última ejecución hecha por la Inquisición en España fue la de un maestro de escuela, precisamente.

La primera supresión del Tribunal del Santo Oficio en España la dictó Napoleón en 1808. Cinco años después también decretaron su abolición nuestras Cortes. Pero en 1814 Fernando VII llevó a cabo su reposición oficial. Tras la

sublevación de Riego, el 9 de marzo de 1820 se ordenó su supresión. Y a la vuelta de los absolutistas al poder el monarca no autorizó su reposición, pese a las fuertes presiones ejercidas sobre él. Sin embargo, varios Arzobispos autorizaron en sus diócesis la constitución de Juntas de Fe, que no eran más que una sustitución nominal de la Inquisición. Y una de estas Juntas de Fe, la de Valencia, fue la que llevó a cabo la ejecución de Ripoll.

¿Por qué ahorcar y quemar en simulacro a Ripoll? ¿Qué atentados había cometido?... Sólo uno, el de manifestarse y mantenerse deísta. Cayetano Ripoll, de Solsona, era maestro en la huerta de Ruzafa, y allí fue denunciado por una beata en 1824, acusándole de que no llevaba los muchachos a misa, que no les hacía arrodillarse cuando pasaba el Viático y que en la escuela hacía decir a los niños "Alabado sea Dios", en vez de "Ave María Purísima". Su deísmo, iniciado durante su prisión en Francia como soldado contra las tropas napoleónicas, era predominantemente roussoniano. Iniciada la causa, fue encarcelado el 29 de septiembre de 1824. Durante dos años se le intentó hacer abdicar de su herejía y que un teólogo le diera una formación adecuada, pero Ripoll se mantuvo en sus posiciones y la Junta de Fe pasó los Autos a la Sala del Crimen de la Audiencia de Valencia, que dictó sentencia condenándole, ahorcándosele el 31 de julio de 1826.

Así moría un buen hombre, consecuente con sus creencias y dando ejemplo hasta el último momento, ya que en su estancia en la cárcel repartió con sus compañeros su comida y sus vestidos. Según un testigo presencial parece que sus últimas palabras fueron "La voluntad de Dios se cumplirá. Creo en Dios".

¿Hubo sólo una intolerancia contra las personas?... No. Sabemos que no. Sabemos que hubo varios tipos, y yo añadiría que varios grados, de intolerancia. Intolerancia se puede llamar al apartamiento de las mujeres de la educación, a las diferenciaciones clasistas, a los ataques contra los idiomas maternos, a las dificultades para educar a los minusválidos físicos, etc., etc. Pero ya he abusado bastante del tiempo que debe durar una charla, y esas cuestiones ya se tratarán en otro momento.

Sólomente me tomaré un minuto más para terminar. Y lo haré para volver sobre mi argumento del principio. Que si es bueno conocer la historia de la intolerancia, en la educación, o en general, debe ser únicamente para evitarlas ahora y, en cambio, construir cuanto antes un mundo de auténtica tolerancia, donde el hombre viva como hombre y no como avejilla asustada. No necesitamos a ningún *big brother*. Precisamente la educación debe intentar que cada uno seamos nuestro *big brother*. Que no sean verdad esas "inquisiciones laicas" de nuestros días, como asegura el profesor Bartolomé Escandell que existen y que se pueden descubrir "con tan sólo hacer una transcripción léxica" de algunos nombres. Que no haya morbosidad en conocer las flaquezas pasadas, pero sí sabiduría de sus auténticas dimensiones. Y que sea siempre al servicio de la paz. HE DICHO.

# "LA INVESTIGACION SOBRE BILINGÜISMO: VALORACION METODOLOGICA Y ANALISIS DE RESULTADOS"

F. Javier TEJEDOR TEJEDOR

## 1. *Problemática específica de la investigación sobre bilingüismo*

El tema del bilingüismo se viene estudiando de forma ininterrumpida. A pesar de la considerable cantidad de investigaciones realizadas, la coherencia en los resultados es más bien escasa. Entre los factores que pueden estar determinando esa incoherencia cabría destacar los siguientes:

- complejidad del concepto de bilingüismo
- diversidad de situaciones bilingües
- dificultad de operacionalización y control de variables
- carencia de instrumentos de medida adecuados.

### 1.1 *Complejidad del concepto de bilingüismo*

El bilingüismo no es un fenómeno unitario y ello provoca dificultades a la hora de hacer comparaciones. Puede también explicar las diferentes y no pocas veces contradictorias conclusiones a las que se llega en su estudio.

En principio, se suponía el bilingüismo en las poblaciones que estaban expuestas a dos lenguas, entendiéndolo como práctica bilingüe; posteriormente, se entiende bilingüismo como sinónimo de competencia lingüística, excluyendo para las investigaciones a los sujetos que no llegan al nivel mínimo prefijado.

### 1.2 *Diversidad de la situación bilingüe*

El bilingüismo, como fenómeno individual y social, puede estar asociado a una constelación de variables lingüísticas y no lingüísticas de las cuales es difícilmente aislable y con las que no mantiene una pauta de covariación constante. Nos referimos a aspectos tales como: semejanza entre las dos lenguas, edad a la que

se introduce la segunda lengua, cantidad y calidad de práctica lingüística, competencia lingüística requerida, nivel socio-económico y cultural, actitud ante las diferentes comunidades lingüísticas, aprecio del bilingüismo, status legal de las lenguas, normalización lingüística y social, prestigio social de cada lengua,...

Esta diversidad de factores configura situaciones lingüísticas específicas, casi únicas, lo que en el contexto de la investigación significa dificultades enormes a la hora de establecer conclusiones generales y válidas.

Para Siguan (1978, p. 296), la inmensa mayoría de las situaciones bilingües tienen en común la coexistencia en un mismo territorio de una lengua oficial, llegada de fuera y más o menos arraigada en la población, y una lengua autóctona en situación de inferioridad política. Este desequilibrio en el status de las dos lenguas (diglosia) se manifiesta de distinta manera:

- a) Una de las lenguas es la oficial (por tanto, casi todo lo social se vive en esa lengua)
- b) La lengua oficial se usa por los dirigentes mientras que las clases populares siguen fieles a la lengua autóctona
- c) La lengua oficial se usa para los temas "serios" y la autóctona para los temas familiares y privados.

Cualquier situación diglósica evolucina a favor de la lengua oficial. Hasta que surge el movimiento de defensa de la lengua autóctona y ... veremos a ver que pasa.

Parece inexcusable en este punto la referencia a las tipologías de situación bilingüe que presentó Francis Mackey en 1972. Basada en cuatro criterios fundamentales, a saber:

- la relación familia-escuela, que genera cinco situaciones diferentes
- los programas escolares, que admiten hasta diez modalidades
- la relación de la comunidad con el resto del país (Mackey señala 9 situaciones diferenciadas)
- diferentes status de la lengua, señalando tres.

La combinación de las categorías anteriores genera un número muy importante de situaciones bilingües, difícilmente contemplables en nítida diferenciación en las investigaciones a realizar.

### *1.3 Dificultad de operacionalización de variables*

La operacionalización de variables relacionadas con el bilingüismo debe pasar por la definición del propio concepto de bilingüismo. Veamos, esquemáticamente, algunas de las matizaciones que admite el término.

Etimológicamente, hace referencia a la coexistencia de dos lenguas y se aplica tanto a los individuos que pueden hablar dos lenguas como a las comunidades donde estas lenguas conviven. Puede hablarse, pues, de bilingüismo de los individuos y de bilingüismo de las comunidades (González Lorenzo, 1980, p. 18).

Actualmente, el término bilingüismo suele reservarse para la situación referida a los individuos, utilizando el término diglosia para designar el bilingüismo de las comunidades.

Al bilingüismo, como fenómeno individual y en función del dominio de la lengua exigido, se accede según diferentes criterios: bien de exigencia mínima, bien de competencia plena en ambas lenguas (similar a la que tiene el monolingüe en la suya, es decir, adaptado a un nivel de edad y cultura determinado).

La competencia no debe entenderse en un sentido dicotómico (se tiene o no se tiene) sino como un continuo pluridimensional en el que hay que referirse a:

- nivel lingüístico (fonológico, gramatical, semántico)
- medio de comunicación (oral, escrito)
- procesos psicolingüísticos implicados (comprensión y expresión).

A menudo se habla también de "bilingüismo conductal" y "bilingüismo ambiental", presentando a su vez cada uno de ellos diversas modalidades.

Así por ejemplo, en el bilingüismo relacionado con la conducta se han establecido varios tipos en función del dominio relativo de una y otra lengua, del contexto de adquisición y de la tendencia al cambio lingüístico. Se habla entonces de:

- bilingüismo equilibrado y no equilibrado, según sea o no igual la competencia alcanzada en ambas lenguas (McNámara, 1967)
- bilingüismo coordinado y mezclado, clasificación menos clara que la anterior y a la que se llega en base a criterios de similitud o diferencia de sistemas de asociación, de sistemas de representación y de sistemas semánticos. Utilizan esta terminología: Scerba, Shaffer, Weinreich, Ervin, Osgood,... Lambert, en términos muy operativos los caracteriza así:

"bilingües mezclados son aquellos que han crecido en una familia bilingüe desde la infancia, mientras que los coordinados son aquellos que han aprendido la segunda lengua después de la infancia".

Diller no acepta esta distinción. Algunos datos de investigaciones empíricas parecen darle la razón (MacLaulin, 1978).

- bilingüismo aditivo y sustractivo, según que en el aprendizaje de una segunda lengua se produzca o no una tendencia al cambio lingüístico. Cummins (1977) fue quién



estableció esta clasificación, analizando el peligro que representa el aprendizaje de la segunda lengua para la primera.

A nivel metodológico, el bilingüismo individual puede referirse a la situación estimular, a la conducta manifiesta o a la organización cognitivo-lingüística, pudiendo en consecuencia considerarse como variable independiente, dependiente o interviniente.

En el primer caso se hablará de práctica bilingüe y se entenderá como situación en dos lenguas. Se considera este bilingüismo como variable independiente por su condición de manipulable, creando o modificando las condiciones de entrada.

Por bilingüismo como variable dependiente se entenderá el nivel de desarrollo del doble sistema de habilidades psicolingüísticas y que será función de múltiples factores, cuyo análisis es el objetivo fundamental de la investigación sobre bilingüismo.

Por bilingüismo como variable interviniente se entiende la mediación que el doble sistema de habilidades psicolingüísticas puede suponer respecto a otros aspectos del aprendizaje o de la conducta.

Entre las tipificaciones del bilingüismo como hecho social es interesante la distinción de Haugen (1971) que a partir de la diferencia entre bilingüismo estable y transicional, lo clasifica en:

- suplementario (incipiente)
- complementario (funcional)
- de desplazamiento (residual).

Con el concepto de diglosia ocurre otro tanto, si bien las variantes ahora se establecen en función del contexto socio-lingüístico, es decir, del tipo de presencia social de las dos lenguas, de sus covariantes extralingüísticas, de su especialización funcional, de su jerarquización, de su normalización,..., todo ello bajo el prisma de considerandos políticos, económicos, culturales, psicológicos, educativos,...

De nuevo puede afirmarse que no hay dos situaciones iguales. En Galicia por ejemplo, se ha venido dando hasta el reciente proceso de normalización, una especialización lingüística según los individuos y según la función social: la utilización del gallego como lengua dominante correlaciona significativamente con los indicadores de clase social baja y, sobre todo, con residencia o procedencia rural. En la comunicación escrita y formal predomina el castellano, quedando el uso del gallego reducido a la comunicación oral y familiar. Se produce lo que Siguan (1975) denomina "bilingüismo colectivo", dentro del cual ni la especialización lingüística ni el grado de bilingüismo se distribuyen aleatoriamente sino que muestran una clara covariación con factores extralingüísticos entre los que destacan, como hemos dicho, la ruralidad y el nivel socioeconómico. Parece un dato claro replicado en no pocos estudios: Amando de Miguel (Foessa, 1970), Justo de la Cueva y M. Ayesteran (1974), González Lorenzo (1975-76), Castillo y Vilariño (1977).

Llega a cuestionarse incluso que la situación gallega responda al concepto exacto que Fergusson en 1959 entendía por diglosia (González Lorenzo, 1980;

Aracil, 1980), lo que no quiere decir que se niegue una cierta especialización funcional, especialmente para los gallego-parlantes, que hablan en gallego y leen y escriben en castellano (a veces llegan a hablar en gallego con la esposa y en castellano con los hijos).

#### *1.4 Carencia de instrumentos adecuados de medición*

La medida de las variables en los estudios sobre bilingüismo está cargada de imprecisiones y ello tanto por la inexistencia ya comentada de definiciones operacionales como por la dudosa validez de los instrumentos utilizados.

La carencia de instrumentos adecuados se ha venido supliendo con la elaboración puntual de cuestionarios, escalas,..., con muy importantes problemas de fiabilidad y de validez en la mayoría de los casos.

Pero la realidad no puede negarse. Y real es la escasez de test verbales en castellano; la inexistencia prácticamente total de instrumentos estandarizados en vasco, catalán, gallego; la falta de pruebas estandarizadas para las poblaciones vasca, catalana, gallega,...

#### *2. Estrategias de investigación*

La primera estrategia de aproximación al conocimiento de la situación bilingüe específica de un determinado contexto ha de ser necesariamente descriptiva. Los datos que ha proporcionado este tipo de investigación pueden juzgarse como muy importantes. No han sido pocos los trabajos realizados en esta línea. Como instrumento principal para la obtención de datos se ha utilizado el cuestionario, en su doble vertiente: cuestionarios de hechos y cuestionarios de opiniones. Posteriormente haremos referencia a algunos de los que se han realizado a lo largo y ancho de la geografía española: Euskadi, Navarra, Cataluña, Valencia, Baleares, Galicia,...

Superada la fase descriptiva, deberá comenzar a aplicarse la estrategia de tipo correlacional, cuyo objetivo fundamental consistirá en detectar aquellas variables que en un contexto determinado muestran una mayor relación entre sí y con las consideradas por nosotros como dependientes.

Tanto en la selección y medida de variables como en la obtención de muestras habrá que intentar evitar caer en los errores que convierten otros estudios en confusos e inútiles.

Una investigación así planteada requiere, a grandes rasgos, al menos las siguientes consideraciones:

- Definición y medida del bilingüismo
- Revisión crítica de investigaciones sobre el tema
- Análisis de variables implicadas
- Delimitación de la población de referencia y selección adecuada de las muestras

- utilización de instrumentos de obtención de datos que garanticen en la mayor medida posible las características de fiabilidad y validez
- Elaboración, traducción o adaptación de pruebas que posibiliten la medida de competencias lingüísticas en una y otra lengua
- Utilización de medidas múltiples de cada una de las variables cuando no estén garantizadas razonablemente la fiabilidad y la validez.

Realizados los estudios correlacionales puede comenzar a pensarse en la aplicación de diseños cuasiexperimentales (en contextos escolares, por ejemplo). Supondrán un intencionado reduccionismo, justificado por la necesidad de aislar y controlar la mayor cantidad posible de variables, y la inclusión en el diseño del menor número posible de variables dependientes e independientes, seleccionadas por su carácter de importancia capital. Habrá de ser la teoría quién guíe nuestros pasos en estos momentos.

No parece innecesario recordar la importancia que para la calidad de una investigación científica tiene el aislamiento y control de la mayor cantidad posible de variables intervinientes. En los estudios de bilingüismo no es fácil debido a la enorme variedad de situaciones posibles. Quizá en el ambiente escolar es donde se ha podido llevar a cabo el mayor número de trabajos de este tipo, ya que se han podido controlar variables como:

- horas de contacto con una lengua
- asignación de grupos a tratamientos diferenciados
- material de trabajo,...

Fuera del ámbito escolar, la única alternativa posible de control es el "control estadístico" que implica la utilización de algunas técnicas de investigación correlacional: análisis factorial, análisis cluster, path análisis,...

### 3. *Variables preferentemente consideradas*

Las variables utilizadas en la investigación sobre bilingüismo han sido muy numerosas. Nos interesa destacar ahora las más frecuentes.

Seguimos el esquema clásico de referencia a variables dependientes, independientes, intervinientes o moduladoras, aunque, como es sabido, en esquemas descriptivos y correlacionales el status de las variables no está muy diferenciado,

### 3.1 Variables dependientes

- rendimiento en pruebas de inteligencia, verbales y no verbales
- habilidad comprensiva y expresiva en cada una de las lenguas (competencia lingüística)

Cuando la investigación tiene una mayor carga psicológica, psicolingüística, la gama de variables dependientes es mucho más amplia:

—faltas de ortografía,...

### 3.2 Variables independientes

La gama de variables que pueden considerarse como independientes o explicativas es muy numerosa. Por supuesto, el papel específico desempeñado por una variable en un estudio puede ser distinto al desempeñado por esa misma variable en otro. Será el diseño concreto el que convierta a una determinada variable en independiente o en interviniente o en extraña.

Será independiente cuando sobre ella se ejerce algún tipo de manipulación o se seleccionan sus niveles o modalidades.

El ambiente cultural de la familia, por ejemplo, como previsible variable explicativa de la competencia lingüística bilingüe puede desempeñar cualquiera de los tres papeles mencionados. Lo deseable es conocer sus "efectos" sobre la variable dependiente. Eso puede conseguirse incluyéndola en el modelo como independiente (predictora) o como interviniente controlada con la intención de conocer su incidencia diferenciada (modulación).

Dado que no es fácil, ni recomendable, la utilización de modelos que incluyan muchas variables independientes, lo deseable es controlar el mayor número posible de variables e incluir como independientes un número no muy amplio. El control estadístico es una buena alternativa a las dificultades de control físico que se plantean en este tipo de estudios.

Los ambientes naturales, la aproximación a los diseños representativos, son igualmente procedimientos de control ecológico, potencialmente favorecedores de la validez externa del diseño.

Pensemos lo que ocurre, por ejemplo, con la práctica bilingüe como variable explicativa fundamental.

La cantidad de experiencia lingüística en uno y otro idioma puede variar considerablemente según los individuos. En algún caso, la entrada de información en una de las lenguas se reduce al mínimo (marco escolar) y en otros es equivalente a la que vive un monolingüe. La medida directa de esta variabilidad es muy difícil y a menudo hay que conformarse con datos de dudosa fiabilidad y validez.

En Galicia, por ejemplo, se estima que un niño de entorno familiar galleguizante vive al menos 7 horas diarias de ambiente castellanizante (colegio, T.V., lectura,...). Casi la mitad de su tiempo de vigilia.

Si el entorno familiar es castellanizante, la experiencia con el gallego es muy reducida.

Así pues, es la población gallego-parlante la que vive realmente hoy la situación bilingüe.

Pero no son diferencias solamente cuantitativas. También las hay cualitativas. Son datos contrastados que el gallego está básicamente limitado a la comunicación oral, familiar y de amigos. El castellano, además de ser esto mismo para algunos,

es para todos la lengua de los medios de comunicación social y de la escuela y por tanto la lengua de las situaciones formales, lo que repercute en aspectos tales como:

- a) Procesos psicolingüísticos implicados (equilibrio comprensivo y desequilibrio expresivo)
- b) Medio de comunicación utilizado (se habla en gallego, se escribe en castellano)
- c) Precisión del código lingüístico (código informales para el gallego, códigos formales para el castellano)
- d) Riqueza del código lingüístico (códigos elaborado para el castellano, código restringido para el gallego)
- e) Explicitación de las normas lingüísticas, hasta ahora inexistente e incipiente ahora.

Con estas precisiones podemos ya referirnos a las variables independientes que suelen utilizarse en mayor medida en la investigación sobre el bilingüismo. Destacamos:

- tipo de residencia
- nivel económico
- nivel cultural
- número de hermanos
- profesión del padre
- años de emigración
- bienes de servicio
- edad
- sexo
- aspiraciones académicas
- preferencia profesional utópica
- preferencia profesional real
- horas semanales de radio
- horas semanales de TV
- horas semanales de lectura
- tamaño de la población
- valoración de la segunda lengua
- lengua paterna
- lengua materna



- práctica bilingüe: utilización de la segunda lengua contexto socio-lingüístico
- zona lingüística
- tipología lingüística de la clase
- tipología lingüística del profesorado
- titularidad jurídica de la escuela.

Considero que merecen mención especial las "actitudes" en el estudio de las competencias lingüísticas:

a) actitudes de los niños

- ante el estudio de la segunda lengua: integrativa  
instrumental
- ante los grupos sociales de referencia

b) actitudes de los padres

c) actitudes de los profesores.

Presentaremos posteriormente la categorización de variables independientes (factores) que sugiere el Gabinete de Estudios del SEDEC.

Recordemos, si no se incluyen en el modelo deberán controlarse en la medida de lo posible. Su status pasa entonces de independiente a interviniente o moduladora.

#### 4. *Las técnicas estadísticas*

Para el estudio del bilingüismo valen, en principio, todas las técnicas conocidas.

Será en el contexto escolar donde parece más verosímil la aproximación cuasiexperimental. Considero entonces como más idóneos los diseños de análisis de varianza y covarianza, en toda su amplísima gama de modalidades.

En la investigación correccional se ha utilizado una amplísima gama de técnicas: desde las técnicas de regresión múltiple hasta el meta análisis, pasando por el análisis factorial, el análisis discriminante, el análisis canónico, el análisis cluster,...

En la investigación descriptiva es donde se encuentra el mayor grado de "conservadurismo" pues difícilmente se supera el nivel de análisis simple de cuestionarios, cuando hay toda una amplia gama de posibilidades inexploradas: análisis de correspondencia, análisis de correspondencias múltiples, análisis cluster para tablas de frecuencia,...

Cuando el número de trabajos realizados con metodologías similares empieza a ser abundante, parece procedente la aplicación de las técnicas de meta-análisis. Al menos así opinan, Stephen Powers y Mark Rossman (1983) que aplican esta técnica para el estudio de la evidencia del impacto lingüístico, analizando el VII Programa de Educación Bilingüe en la Escuela Pública de Santa Fe.

Un problema muy vinculado a la técnica estadística utilizada es la selección de la muestra. Gran parte de los estudios sobre bilingüismo que han superado alguno de los obstáculos mencionados (definiciones operacionales, control de variables, diseños adecuados,...) no han llegado a superar la cota de baja calidad en razón a las muestras utilizadas.

Básicamente, hay que cuidar que la selección no conlleve sesgo. Y suele presentarlo tanto cuando se utilizan grupos con competencias reconocidas, inexcusablemente unidas a situaciones generales muy favorables, como cuando se trabaja con grupos de zonas deprimidas o marginadas, ocurriendo entonces que las deficiencias atribuidas a la práctica bilingüe no son sino una extensión inequívoca de otros factores: personales, sociales, familiares,...

## **5. Algunas conclusiones de trabajos realizados**

Pese a la diversidad de situaciones mencionadas, se puede observar una cierta constancia en algunos aspectos estudiados en relación con el bilingüismo:

- repercusión en el rendimiento académico
- repercusión en el desarrollo intelectual y verbal
- repercusión en las actitudes hacia los grupos lingüísticos
- repercusión en el procesamiento de la información.

Presentamos un breve resumen de las conclusiones obtenidas en alguno de los trabajos.

### **5.1 Bilingüismo y desarrollo cognitivo**

Escasa coherencia en los resultados de las investigaciones sobre la incidencia del bilingüismo en el desarrollo intelectual, debido a la indefinición del concepto de

bilingüismo, la falta de control de variables y la gran diversidad de situaciones bilingües. A pesar de ello pueden ofrecerse algunas "referencias indicativas".

#### *a) Rendimiento en pruebas no verbales*

Si se controlan variables intervinientes o moduladoras como nivel socio-económico, problemas de adaptación y diferencias culturales, puede concluirse que la práctica bilingüe no incide en el rendimiento en los test clásicos de inteligencia no verbal, una vez que el conocimiento de la lengua de aplicación es suficiente para comprender las exigencias de la tarea. Así se concluye en los trabajos, citando solo algunos de los más conocidos y de la segunda mitad del siglo, de: Carrow, 1957; Peal y Lambert, 1962; Barick y Swain, 1970; Killian, 1972; Lambert y Tucker, 1972; Bruck y otros, 1976.

En algún trabajo han aparecido diferencias (a veces, con efectos negativos del bilingüismo; a veces, con efectos positivos).

En la mayoría de los casos, se detecta una ausencia mínima de control de variables. En algunos, selección sesgada de las muestras.

Respecto al bilingüismo escolar (programas bilingües aplicados a sujetos monolingües en una comunidad monolingüe), estudiado en los programas FLES (enseñanza de una segunda lengua en la escuela primaria) y en los programas de inmersión, total o parcial, los resultados han sido ofrecidos fundamentalmente por Lambert y Tucker en 1972; Bruck en 1974 y Barick y Swain en 1976. La conclusión parece clara: la práctica bilingüe ni perjudica ni beneficia el desarrollo intelectual, tal como lo miden los test no-verbales.

#### *b) Rendimiento en test verbales*

Al ser menor la práctica lingüística de los bilingües en cada una de las dos lenguas que la de los monolingües en la suya, resulta un menor desarrollo de las habilidades lingüísticas, con el consiguiente decremento en los test verbales de inteligencia. Esta conclusión aparece en los trabajos de Darcy, 1952; Jones, 1952; Killian, 1971.

Resultados contrarios presentan los trabajos de Peal y Lambert, 1962; Fitch, 1966; Balkan, 1970; Casabo, 1972.

Las diferencias, en el caso de que hayan sido detectadas, tienden a desaparecer a medida que aumenta la práctica, llegando a ser insignificantes en la mayoría de las tareas verbales, sobre todo si no requieren automatismos y amplios vocabularios.

#### *c) Lengua de aplicación y rendimiento*

¿En qué lengua deben medirse las variables que se estudian, cuando esta medición se lleva a cabo a través de pruebas, en los sujetos bilingües?

Conclusiones, como no, poco coherentes. Quizá destacar que si la lengua materna no es lengua de instrucción, poca ventaja tiene hacer la aplicación en esa lengua.

Los resultados dependen del tiempo de escolarización, del reconocimiento académico de la lengua materna y de las exigencias lingüísticas de la tarea. Lambert y Tucker en 1972 y Swain y Barick en 1976, no encontraron diferencias, tras un año de escolarización.

#### d) *Práctica bilingüe y pensamiento divergente*

En algunos trabajos se ha detectado un efecto positivo de la práctica bilingüe en el pensamiento divergente o creatividad: Lambert, 1962; Balkan, 1970; Torrance y otros, 1970; Carringer, 1974. Landry, en 1974, que obtuvo diferencias solo en 6º curso al comparar escuelas que habían implantado los programas FLES con otras que no los habían adoptado. Lo mismo encuentra Bruck en 1976.

Martynas (1975) encontró diferencias entre universitarios.

Cummins (1977) encontró diferencias a favor del grupo de bilingües equilibrados.

## 5.2 *Práctica bilingüe y desarrollo verbal*

Este tipo de estudios ha encontrado dos dificultades fundamentales: la ausencia de una teoría coherente de la conducta verbal y la dificultad de medir la competencia lingüística.

La generalización de conclusiones es difícil por varias razones: diversidad de factores lingüísticos y extralingüísticos, semejanza de las dos lenguas, valoración del bilingüismo, cantidad y calidad de la práctica con cada lengua,...

Una conclusión razonable parece ser la de que el individuo bilingüe, al tener que compartir su experiencia lingüística, muestra un menor desarrollo en cada una de ellas.

Se ha estudiado el tema bajo tres pautas de referencia metodológica: estudios evolutivos, estudios comparativos, estudios de bilingüismo escolar.

#### A) *Estudios evolutivos sobre competencias lingüísticas*

Valiosa fuente de información, aunque en general se detectan problemas de validez en la medición y sesgo en la selección de las muestras. Destacan los estudios de McLaughlin (1978), cuyas conclusiones principales podrían resumirse así:

- los niños que adquieren simultáneamente dos lenguas muestran un ritmo de desarrollo fonológico gramatical más lento
- las interferencias son escasas a nivel fonológico y frecuentes a nivel gramatical
- la adquisición de léxico tiene a equilibrarse a medida que se equilibra la práctica

—sorprende la rapidez con que puede aprenderse la segunda lengua, si se empieza después de los tres años.

#### B) *Estudios comparativos sobre competencia lingüística*

Los problemas metodológicos ya comentados: dificultad de control de variables y dificultad para medir la competencia lingüística.

Los estudios se centran en torno a los procesos psicolingüísticos implicados: decodificación y codificación.

Como consecuencia de la menor práctica, los hábitos de decodificación son más débiles en los bilingües, siendo mayor el tiempo de procesamiento, más numerosos los errores en lectura, menor el conocimiento de las normas gramaticales y más reducido el vocabulario. Así aparece, con las lógicas peculiaridades, en los trabajos de Carrow, 1957; Linn, 1967; McNamara y otros, 1968; Godkenitsch, 1972; Fiege-Kollman, 1975.

En relación con la habilidad de codificación, los bilingües muestran un tiempo de codificación más lento, un vocabulario activo más reducido y una menor complejidad de las frases. Estos síntomas son reflejo menor desarrollo lingüístico y van disminuyendo con el aumento de la práctica. Así se pone de manifiesto en los estudios de: Carrow, 1957; Linn, 1967; McNamara, 1968; Fiege-Kollman, 1976; Benton, 1967; Braun-Klaessen, 1971; Magiste, 1979.

#### C) *Bilingüismo escolar*

Los estudios sobre bilingüismo escolar posibilitan en mayor medida que ningún otro el control y la manipulación de variables, la asignación aleatoria a grupos experimentales o de control y, en cierta, las propias tareas de la medición, por lo que pueden entenderse como aproximación a metodologías cuasiexperimentales. Por supuesto que el marco escolar, en si mismo, no garantiza la calidad del trabajo; simplemente lo posibilita en mayor medida.

Son tres las motivaciones principales que se tratan en este tipo de estudios:

##### a) *Adecuar la programación a las necesidades de los niños que no tienen como lengua escolar la materna*

Esta problemática incide de forma notoria en el fracaso escolar y se plantea el tema bajo criterios de respeto a las minorías y de hacer real el principio de igualdad de oportunidades, intentando conseguir que no sea la lengua un factor más de discriminación, junto a los socioeconómicos y culturales.

Son múltiples las situaciones de referencia y por tanto diversos los objetivos de estos programas. Fishman y Lovas (1970) hablan de programas de:

- bilingüismo transicional (la lengua materna como vehículo hacia la lengua escolar)
- bilingüismo con monolingüismo a nivel escrito en la segunda lengua
- bilingüismo parcial, con predominio de la segunda lengua

—bilingüismo total.

Los estudios de Tribino, 1970; Weffer, 1973; Scokzylas, 1975; García, 1977, ponen de manifiesto que además de mejorarse el rendimiento académico se logra mejorar la adaptación social y personal del sujeto.

b) *Programas de adquisición de una segunda lengua*

Su razón de ser es doble: la utilidad que comporta el conocimiento de una segunda lengua y las supuestas ventajas cognitivas asociadas al bilingüismo.

Se han concretado en dos tipos de estudios:

. Programas FLES: responden a la necesidad de un dominio oral de las lenguas extranjeras. Constituyen una operacionalización ecléctica de los postulados de dos teorías psicolingüísticas contrapuestas: el behaviorismo y la gramática generativa.

El éxito de estos programas fue menor del esperado.

. Programas de inmersión: La formulación de Cohen (1976) los entiende así:

—toda la instrucción en la segunda lengua (preescolar y primer grado)

—después se van combinando.

El programa más conocido es el proyecto "St Lambert" para la enseñanza del francés a niños anglófonos (Montreal, 1965). La evaluación de los cuatro primeros cursos (Lambert y Tucker, 1972) muestra una rápida adquisición de la segunda lengua sin deterioro en la primera.

El éxito del proyecto estimuló la realización de nuevos ensayos (Swain y Braick, Otwa 1976).

Las conclusiones mas notorias de la aplicación de estos programas pueden resumirse en los siguientes términos:

—Difícil generalización de resultados por la amplia diversidad referencial.

—La pauta de desarrollo psicolingüístico es semejante en los niños monolingües y bilingües.

—Los bilingües muestran un desarrollo fonológico, gramatical y léxico más lento y un nivel menor de automatismo de procesamiento verbal.

—Si el contexto social está a favor, la segunda lengua se aprende con extraordinaria rapidez.

—Es muy difícil la adquisición de automatismos de hábitos lingüísticos en la segunda lengua, si no se abandona la primera.

—Si en el medio social domina la primera, se puede dedicar mucho tiempo a la segunda sin que aquella se vea afectada.



—El determinante fundamental de la adquisición de la lengua es el medio social y familiar, aunque la escuela debe fundamentar la formalización.

Este tipo de conclusiones han sido en gran parte replicadas por el estudio realizado en Galicia por González Lorenzo (1980), aunque, por mor de la peculiaridad del contexto, se hace intervenir la variable "ruralidad", que no solamente desempeña el papel modificador sino que llega a ser considerada como variable explicativa de primer rango, incluso con mayor poder explicativo que las variables estrictamente lingüísticas:

"El efecto de la ruralidad (en el subdesarrollo intelectual y verbal) es significativamente mayor que el de la práctica bilingüe"

*c) Programas de normalización lingüística*

Situamos en este apartado la referencia a algunos de los trabajos que se han realizado en las diferentes comunidades autonómicas españolas que viven hoy con intensidad el problema del bilingüismo.

## **1. La enseñanza en catalán a los catalanes**

En el informe de Mestres (1972) se compara un grupo de control mixto con un grupo experimental de catalano parlantes. El estudio se iniciaba en 1º de EGB en centros diversos. La incorporación del castellano era progresiva durante los cuatro primeros cursos. Las conclusiones más notorias serían:

- el bilingüismo en el grupo control es desequilibrado a favor del castellano
- el aprendizaje sistemático de ambas lenguas no es perjudicial
- las interferencias y errores en el aprendizaje están mediatizadas por variables intelectuales.

En la evaluación posterior de Arnau (1973) se muestra que en los grupos control no existen diferencias en las competencias de castellano, mientras el grupo experimental mostraba una mayor riqueza en catalán que sus compatriotas instruidos en castellano.

Los resultados nos parecen muy dudosos desde el momento en que no se controlan adecuadamente algunas variables: nivel socioeconómico, inmigración, actitudes de padres, profesores y alumnos.

Mucho más interesante, desde el punto de vista metodológico, nos parece el trabajo que presentó al Seminario de Sitges el Gabinete de Estudios del Servicio de Enseñanza del Catalán de la Generalitat.

El estudio pretende precisar los factores que más influyen o que mejor explican el nivel de competencia adquirido en el aprendizaje del catalán y del castellano por los niños de Cataluña.

Se establecen dos tipos de factores o variables independientes:

Individuales:

sexo, condición lingüística familiar, condición lingüística ambiental, origen de los padres, situación socioprofesional de los padres, capacidad general de aprendizaje, actitudes hacia las dos lenguas.

Ambientales:

zona lingüística, modelo de escuela, tipología lingüística de la clase, tipología lingüística del profesor, titularidad jurídica de la escuela.

La variable dependiente analizada fue la competencia lingüística en las dos lenguas, medida mediante diversas pruebas de comprensión oral y escrita, expresión, interferencias, ortografía, etc.

Las técnicas estadísticas que se utilizaron fundamentalmente fueron el análisis de varianza, el análisis de covarianza y la regresión múltiple.

Un resumen apretado de los resultados sería:

Las variables que más relación tienen con el aprendizaje del catalán son: condiciones lingüísticas del alumno, el origen de los padres, la situación socio-profesional, la capacidad general de aprendizaje, el modelo de escuela, la tipología lingüística de la clase y la titularidad jurídica de la escuela.

Una relación media resultó para las variables tipología lingüística del profesorado y actitud hacia las lenguas.

Muy poca relación se encontró respecto a las variables sexo y zona lingüística.

La variable que explica el nivel de competencia en castellano parece ser fundamentalmente la capacidad general de aprendizaje. Es decir, que mientras la competencia en castellano se relaciona básicamente con la capacidad, la competencia en catalán se relaciona con otros muchos factores.

El análisis de regresión múltiple realizado confirma los resultados anteriores: el peso de los coeficientes de regresión para la competencia en catalán está mucho más repartido entre las diferentes variables que en el caso del castellano donde la capacidad explica por sí misma gran parte de la variabilidad.

Otros trabajos sobre el catalán, de carácter descriptivo, serían los de Muset y Arenas sobre la Enseñanza del Catalán en Cataluña (1982) y el de Vives, del mismo año, referido a Baleares.

## 2. *La experiencia de las ikastolas*

Destacamos el estudio de Karmele Atucha (1976). Utiliza como método una aproximación transversal a la secuencia evolutiva, seleccionando escolares de 4, 8 y 12 años, procedentes de ikastolas, para compararlos con monolingües castellanos en diferentes pruebas.

Con los niños de cuatro años encontró que los bilingües tendían a ser inferiores a los monolingües.

A los ocho y doce años, las habilidades psicolingüísticas se asociaban básicamente con la lengua escolar y el mejor rendimiento a la condición de monolingüe.

Más detalles pueden encontrarse en las páginas 193-232 de "Bilingüismo y biculturalismo" de 1978.

La situación bilingüe en Euskadi (trabajo descriptivo) y la propuesta de trabajos de inmersión se recoge en el trabajo de Pello Aierbe "Situación general y escolar del bilingüismo en Euskadi" de 1983.

La enseñanza en las ikastolas es el tema del trabajo de 1983 de Xabier Garogorri y Edurne Eguiliar.

Lonxo Oiharzabal estudia la situación del euskara en los Centros Públicos de Preescolar y EGB.

Xabier Quintana y Mikel Zabide estudian la situación del euskara en la Universidad.

Francisca Zabaleta estudia la situación del euskara en el sistema educativo de Navarra. En Navarra también destacamos, por su metodología distinta, el trabajo de Cáceres Carrasco: "Estudio de un caso problema de educación bilingüe" (número 7 de Infancia y Aprendizaje).

## 3. *Los estudios en Galicia*

Han sido numerosos, la mayoría de ellos descriptivos: obtención de pautas de comportamiento, de patrones actitudinales, a partir de análisis de cuestionarios. Cabría citar los de Castillo y Pérez Vilarinho de 1977, Ruiz Fuentes y Vilarinho de 1977, Pérez Vilarinho de 1979, Rojo de 1980, Mario Fernández de 1983 y J. Ramón de 1984.

Quizá el trabajo más interesante, desde el punto de vista metodológico sin ninguna duda, es el de Manuel González Lorenzo (Tesis Doctoral presentada en la Sección de Psicología de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago en 1980).

En otros parajes de este escrito hemos utilizado parte de la documentación allí reunida. Imposible resumir ahora toda la investigación realizada. Nos referimos exclusivamente a alguna de las conclusiones más relevantes:

Respecto al desarrollo verbal en gallego:

- Se da una transferencia de hábitos de una a otra lengua, de tal forma que los alumnos de mayor nivel socioeconómico muestran mayor nivel de desarrollo en la mayoría de las pruebas aplicadas en gallego.
- La conciencia de norma lingüística está muy poco desarrollada en los monolingües gallegos, mostrando un importante hándicap en la habilidad lectora.

Respecto al desarrollo verbal en castellano:

- Aparece estrecha relación entre los indicadores de nivel socioeconómico y de práctica verbal.
- Las habilidades verbales de los bilingües muestran una mayor variabilidad.
- El rendimiento de monolingües y bilingües en la mayoría de las tareas es equivalente. Las únicas diferencias aparecen en velocidad lectora y fluidez ideativa.

Respecto al grado de bilingüismo:

- Las habilidades psicolingüísticas gallegas están menos desarrolladas que las castellanas, incluso en los monolingües gallegos.
- El grado de bilingüismo no es homogéneo debido a la diferente utilización del código gráfico de la lengua.
- La práctica bilingüe se asocia con una mayor diferenciación aptitudinal, un mayor equilibrio en el rendimiento académico y una utilización de estrategias más reflexiva.

En resumen, creemos que en la investigación sobre bilingüismo va dejando de tener sentido preguntarse con respecto a sus ventajas o desventajas, a no ser que se distinga con claridad entre bilingüismo y práctica bilingüe: el bilingüismo hace referencia a la competencia verbal en dos lenguas y que como variable de conducta aprendida depende de la práctica lingüística y de otros factores.

Para conocer el efecto de la práctica bilingüe no se puede trabajar con sujetos que han adquirido un determinado nivel de competencia, porque el procedimiento de selección está excluyendo a los sujetos que con igual cantidad de práctica no han alcanzado semejante nivel de competencia.

Con frecuencia se ha confundido el efecto de la práctica bilingüe con el de otras variables intervinientes: enseñanza ineficaz, práctica educativa, represión cultural, nivel socioeconómico. Si se controlan estas variables se puede afirmar que:

—la situación bilingüe origina una deficiencia en los test de inteligencia verbal; con la práctica, tienden a desaparecer sobre todo si no se relacionan con automatismos ni vocabulario

—en tareas no verbales, las diferencias no existen.

El efecto fundamental de la práctica bilingüe se da sobre el desarrollo verbal y sobre las estrategias de respuesta asociadas:

—la adquisición simultánea de dos lenguas origina un desarrollo fonológico, gramatical y léxico más lento

—el nivel de desarrollo en una segunda lengua, mientras continua la práctica en la primera, nunca llega a ser total

—el determinante fundamental de la adquisición de una lengua es el medio social y familiar; si la primera es la social, se puede dedicar más tiempo a la segunda sin perjudicar a la primera

—los bilingües desarrollan una relación flexible entre las dos lenguas, con gran interdependencia semántica.

Las situaciones particulares de las diversas zonas geográficas de España que viven hoy problemas de bilingüismo requieren todavía muchas investigaciones. Debe mejorarse su calidad. Hoy ya disponemos de suficiente información y de técnicas adecuadas para conseguir altas cotas de calidad en la investigación sobre el bilingüismo. Y ello redundará fundamentalmente en una cosa: la calidad de los programas de normalización lingüística.

#### Bibliografía

- AIERBE, P.: "Situación general y escolar del bilingüismo en Euskadi" en *Lenguas y Educación en el ámbito del Estado Español*. Ediciones de la Universidad de Barcelona, Barcelona, 1983.
- ARACIL, LL. V.: "A sociolingüística da experiencia e da acción. O modelo galego" en *Problemática das linguas sen normalizar. Situación do galego e alternativas*. Asociación Socio-Pedagógica Galega. Orense, 1980.
- ARNAU, J.: "Ensayo experimental de educación bilingüe". I.C.E. Barcelona, 1973.
- ATUCHA, K.: "Problemática psicopedagógica del bilingüismo en el País Vasco" en *Bilingüismo y biculturalismo*. ICE. Barcelona, 78 Ceac.
- BALKAN, L.: "Les effects du bilingüisme francais-anglais sur les aptitudes intellectuelles". Aimau, Bruxelles, 1970.
- BARICK, H y SWAIN, M.: "English-French bilingual education in the early grades: The Elgin Study". *The Modern Language Journal*, 1974, 56, 392-403.

- "Three-year evaluation of a large scale early grade French immersion program: The Ottawa Study. *Language Learning*, 1975, 25, 1-30.
- BENTON, N.: "An analysis of the compositions of bilingual children in the fifth grade" *Dissertation Abstracts International*, 1967, 27, 3632-3633.
- BRAUN, C y KLAESSEN, B.: "A transformational analysis of oral syntactic structures of children representing varying ethnolinguistic communities". *Child development*, 1971, 42, 1859-1871.
- CACERES, J.: "Estudio de un caso problema de educación bilingüe". *Infancia y Aprendizaje*, 1977, 7, 86-93.
- CASTILLO, J y PEREZ VILARIÑO, J.: "La reforma educativa y el cambio social en Galicia". ICE, Santiago, 1977.
- CARRINGER, D.: "Creative thinking abilities of mexican youth: The relationship og bilingualism". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1974, 5, 492-504.
- CARROW, M.: "Linguistic functioning og bilingual and monolingual children". *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 1957, 22, 371-380.
- CASABO, M.: "Efectos del bilingüismo". Tesina no publicada. Universidad Central de Barcelona, 1972.
- COHEN, A.: "The case for partial or total immersion education" en Simoes (ed) *The bilingual child: Research and analysis of existing educational themes*. New York, Academic Press, 1976.
- CUMMINS, J.: "Cognitive factors associated with the attainment of intermediate levels of bilingual skills". *The Modern Language Journal*, 1977, 3-12.
- DARCY, N.: "A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measurement of intelligence". *Journal of Genetic Psychology*, 1953, 82, 21-58.
- "Bilingualism and the measurement of intelligence: A review of a decade of research". *Journal of Genetic Psychology*, 1963, 103, 259-282.
- DE MIGUEL, A.: Informe Foessa. Madrid, 1970.
- FITCH, M.: "Verbal and performance test scores in bilingual children" *Dissertation Abstracts*, 1966, 27, 1654-1655.
- FIEGE-KOLLMAN, L.: "Reading and recall among bilingual and dialect speaking children". *Dissertation Abstracts International*, 1976, 36, 8024.
- FISHMAN, J.: "Bilingualism with and without diglossia, diglossia with and without bilingualism". *The Journal of Social Issues*, 1976, 23, 29-38.
- GARCIA, R.: "Bilingual instruction: Its relationship to cognitive and affective development with implications for educational policy decisions". *Dissertation Abstracts Int.*, 1978, 38, 2728.
- GARAGORRI, X y EGUILLOR, E.: "Desarrollo y situación actual de la enseñanza en las ikastolas" en *Lenguas y Educación en el ámbito del Estado Español*, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1983.
- HAUGEN, E.: "The ecology og language". *The Lingüistic reporter*, 1971, Suplement, 25, 19-26.
- JONES, W.: "The language handicap of Welshspeaking children". *British Journal of Educational Psychology*, 1952, 22, 114-123.
- KILLIAN, L.: "Wisc Illinois Test of Psycholinguistic Abilities and Bender Visual Motor Gestalt Test performance of spanish american kindergarten and first-grade school children". *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 1971, 37, 38-43.
- LAMBERT, W.: "Psychological studies of the interdependencies of the bilingual's two languages". En J. Puhvel (ed) *Substance and structure of language*. Los Angeles, University of California Press, 1969.
- LAMBERT, W. y TUCKER, G.: "Bilingual education of children: The St. Lambert experiment". Rowley Mass., Newbury House, 1972.
- LANDRY, R.: "A comparison of 2nd-language learners and monolingual on divergent thinking tasks at the elementary school level" *Modern Language Journal*, 1974, 58 10-15.



- LINN, G.: "Linguistic functions of bilingual mexican-american children" *Journal of Genetic Psychology*, 1974, 102, 981-983.
- MCNAMARA, J.: "The bilingual's linguistic performance: A psychological overview". *Journal of Social Issues*, 1967, 23, 58-77.
- "The linguistic independence of bilinguals". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1968, 6, 729-736.
- MAGISTE, E.: "The competing languages systems of the multilingual: A development study of decoding and encoding processes". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1979, 18.
- MARTYNAS, Y.: "Divergent thinking and bilingualism". *Dissertation Abstracts International*, 36, 5323.
- MESTRES, J.: "Problemas psicopedagógicos del bilingüismo". ICE, Barcelona, 1972.
- MUSET, M y ARENAS, J.: "La situación de la enseñanza en catalán y del catalán en Cataluña" en *Lenguas y Educación en el ámbito del Estado Español*, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1983.
- OIHARZABAL, L.: "Situación del euskara en los centros públicos de preescolar y EGB", en *Lenguas y Educación en el ámbito del Estado Español*, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1983.
- PEAL E y LAMBERT, W.: "The relation of bilingualism to intelligence" *Psychological Monographs*, 1962, 76, 1-23.
- PEREZ VILARIÑO, J.: "Dependencia y discriminación escolar en Galicia". Arealonguiña, Akal Editor, 1979.
- POWERS, S y ROSMAN, M.: "Evidencia del impacto de la educación bilingüe: un meta análisis". *Resources in Education*, noviembre, 1983.
- QUINTANA, X y ZABILDE, M.: "La enseñanza del euskara en la Universidad" en *Lenguas y Educación en el ámbito del Estado Español*, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1983.
- RAMON, J.: "Problemática educativa en Galicia: Actitud de los directores de EGB ante el gallego". Tesina, Universidad de Santiago, Facultad de F. y C.C. de la Educación, 1984.
- ROJO, G.: "Aproximación a las actitudes lingüísticas del profesorado de EGB en Galicia". ICE, Santiago, 1979.
- RUIZ FUENTES, R y PEREZ VILARIÑO, J.: "Vivir en Galicia". Ediciones Felmar, Madrid, 1977.
- SANKOFF, G.: "A quantitative paradigm for the study of communicative competence" en Bauman, R y Sherzer (eds): *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge, Univ. Press, 1974.
- SKOCZYLAS, R.: "Bilingual education: An alternative to the traditional all-English curriculum". *California Journal of Educational research*, 1975, 26, 40-51.
- SEDEC.: "Cuatro años de catalán en la escuela: factores y resultados", en *Lenguas y Educación en el ámbito del Estado Español*, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1983.
- SIGAN, M.: "Bilingüismo y personalidad" en *Bilingüismo y Biculturalismo*. ICE, Barcelona, Ceac, 1978.
- "Bilingüismo i educació: Per a una sociologia de bilingüismo". En *Bilingüismo i educació*, ICE, Universidad de Barcelona, Teide, 1975.
- TORRANCE, E y otros.: "Creative functioning of monolingual and bilingual children in Singapore". *Journal of Educational Psychology*, 1970, 61, 72-75.
- VIVES, M.: "La lengua catalana en el sistema educativo de las Baleares" en *Lenguas y Educación en el ámbito del Estado Español*, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1983.
- WEFFER, R.: "Effects of first language instruction in academic and psychological development of bilingual children". *Dissertation Abstracts Int.* 1973, 33, 5991-5992.
- ZABALETA, F.: "Situación del euskara en el sistema educativo de Navarra". En *Lenguas y Educación en el ámbito del Estado Español*. Universidad de Barcelona, Barcelona, 1983.

## PRESUPUESTOS PEDAGOGICOS DE LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA

José Manuel TOURINÁN LOPEZ

### *I. Pertinencia del tema*

Es un hecho histórico incontestable que la intervención educativa en cada época no puede sustraerse a la influencia modeladora de las fuerzas sociales.

El contexto cultural, político y económico en interacción con las expectativas sociales condiciona el tipo de escuela de una comunidad no sólo porque el marco cultural, político y económico es un factor de desarrollo educativo, sino también porque a la hora de fundamentar un proyecto educativo la reflexión pedagógica se hace *desde y sobre* ese contexto *en* el que y *con* el que nos encontramos.

Este hecho reconocido genéricamente se hace sentir de manera más intensa en la misma medida que la educación se considera un derecho social, es decir, un derecho de la persona que no puede realizarse plenamente más que con la cooperación positiva del Estado y de los demás miembros de la sociedad en forma de aportaciones, asistencias, subsidios, etc. destinadas a subsanar la carencia de medios del individuo, sujeto de ese derecho.

Adviértase, en primer lugar, que en el más estricto sentido jurídico el carácter social de un derecho exige no sólo *la libertad negativa*, es decir, la firme resolución por parte del Estado y de los demás de no impedir al individuo ejercer su derecho. El carácter social de un derecho exige además *la libertad positiva*, o sea, la firme resolución de aportar medios e instrumentos para ejercer el derecho.

Adviértase, por otra parte y en segundo lugar, que no decimos que la intervención educativa *no debe* sustraerse a la influencia modeladora de las fuerzas sociales, sino que decimos *no puede* sustraerse a esa influencia porque el entorno social es una condición necesaria y estructural de la intervención, de tal manera que afecta a los resultados de la intervención aunque no hubieramos previsto tal influencia.

Pero adviértase, además, y en tercer lugar, que el hecho de que no podamos sustraernos en la intervención educativa a la influencia modeladora de las fuerzas sociales no significa que esa influencia sea incondicionalmente eficaz, porque en ese caso, y en contra de la experiencia, no podría hablarse de manera particular de intervención educativa.

Pues bien, nuestra época se caracteriza, sin lugar a dudas, por ser un momento histórico en el que se habla necesariamente de derechos y libertades y, así las cosas, la intervención educativa no puede sustraerse al problema de los derechos y libertades en general ni al problema de los derechos y libertades de la educación en particular.

Decididamente tenemos que hablar de la libertad de enseñanza porque:

- a) La fundamentación de todo proyecto educativo se hace hoy en un contexto social de derechos y libertades.
- b) La educación es un derecho social.
- c) La intervención educativa no puede sustraerse a la influencia del entorno.
- d) La delimitación de esa libertad no está dada de forma natural y con independencia de nuestra decisión sobre ella. Antes al contrario, su delimitación se produce de un modo y no de otro en función de las razones que en el entorno social se hacen valer para justificar la conveniencia de un determinado modo de intervención educativa y no de otro.

## *II. Exposición de la tesis*

El hecho de que sea pertinente hablar de libertad de enseñanza no implica afirmar que no se haya hablado ya de ese tema. En honor a la verdad es necesario afirmar que existen muy pocos problemas relacionados con la educación de los que se hable tanto o más en nuestros días que de la libertad de enseñanza.

Lo que yo pretendo desarrollar en esta conferencia no es la síntesis de las informaciones que hoy tenemos acerca de la libertad de enseñanza, sino justamente la defensa de una tesis en la que cuanto más estudio el problema de la libertad de enseñanza más me reafirmo.

Mi tesis es que la cantidad de información que desde el campo político-legal se nos ha suministrado acerca de este problema, nos ha hecho olvidar la diversidad de campos desde los que se puede abordar el problema.

Aunque no es un error afirmar que el tema de la libertad de enseñanza es una cuestión político-legal por el marco de tratamiento y *sólo* es problema pedagógico por la materia que regula, con mi tesis sostengo que el planteamiento político-legal de la libertad de enseñanza ha relegado a segundo plano y de diversas formas el planteamiento pedagógico de esa libertad.

Frente a ese efecto mantengo básicamente tres criterios:

a) La urgencia de analizar una determinada dimensión de un problema explica la profusión de información acerca del mismo desde esa dimensión pero necesariamente no anula ni invalida la fundamentalidad de analizar otras dimensiones.

b) La respuesta a la dimensión político-legal de la libertad de enseñanza es urgente. Pero esa urgencia ha suplantado indebidamente el análisis pedagógico de la cuestión hasta el extremo de confundir el debate acerca del *derecho de la educación* (marco legal) con el debate acerca del *derecho a la educación* (exigencias propias de la materia regulada).

c) Los criterios técnicos que configuran un marco legal no se identifican con los criterios técnicos que especifican el contenido de la materia regulada. Es decir, puede existir un marco legal en torno a la libertad de enseñanza que se atiene "a derecho" y puede existir además un contenido de esa ley que ateniéndose a derecho, no se atenga a criterios pedagógicos. Situaciones de este tipo se producen, por ejemplo, en el campo económico cuando el Estado aprueba una Ley jurídicamente correcta, que conduce al desastre económico.

### III. Delimitación de la tesis

Entiendo que este efecto de suplantación, en unos casos, y de relegación del planteamiento pedagógico de la libertad de enseñanza, en otros, puede observarse en muy diversos aspectos concretos que desbordan los límites del análisis que estoy en condiciones de realizar en estos momentos.

Personalmente he optado por analizar tres ámbitos de relaciones en torno a la libertad de enseñanza que de manera distinta permiten comprobar el efecto de relegación del planteamiento pedagógico y la necesidad de atenerse a las exigencias propias de la materia regulada si se quiere llegar a una solución favorecedora del desarrollo educativo. Estos tres ámbitos son:

- 1.- La semántica preponderantemente política de la libertad de enseñanza.
- 2.- El lenguaje básicamente jurídico de las libertades y los derechos.
- 3.- La marcada acentuación de la función del Estado en materia educativa.

Con todo y antes de analizar cada uno de estos tres aspectos permítanme esbozar otro criterio delimitador de la tesis que estoy exponiendo.

Quiero resaltar que el título de la conferencia es *presupuestos pedagógicos de la libertad de enseñanza*; subrayo las palabras "presupuestos pedagógicos" porque justamente a partir de ellas se entiende que ni siquiera esos tres ámbitos en los que

vamos a estudiar la tesis serán abordados de modo analítico en cada uno de sus componentes, sino de modo global.

Mis reflexiones son más bien en torno al Derecho *a la educación*, es decir, las exigencias propias de la materia que se regula legalmente (en este caso la educación) que una reflexión en torno al derecho *de* la educación, es decir, el modo político-jurídico seguido para reglamentar legalmente esa materia.

Pero, además, las reflexiones acerca de las exigencias propias de la materia que se regula se hacen sólo sobre aquellas cuestiones que tienen la condición de presupuestos. "Presupuesto" quiere decir aquello que se considera como base para actuar de cierta manera o para desarrollar un argumento, y por consiguiente, mi objetivo en cada uno de esos tres ámbitos no es sólo decir "se relega el planteamiento pedagógico a segundo plano", sino defender que el contenido de la libertad de enseñanza regulado nunca será favorecedor del desarrollo educativo si tergiversa u omite tal o cual presupuesto pedagógico.

### *III.1. La semántica de la libertad de enseñanza*

En este apartado quiero resaltar especialmente el hecho de que formalmente hablando la denominación "libertad de enseñanza" relega a segundo plano la perspectiva pedagógica.

En efecto, desde una óptica estrictamente pedagógica, habría que propugnar frente al término libertad de enseñanza, el término libertad de educación. La libertad de enseñanza no refleja con precisión lo que bajo ese lema debe propugnarse, por las propias connotaciones del término "enseñanza".

"Enseñanza" es sólo la ordenación intencional de las disposiciones psicobiológicas de conocimiento de un sujeto a fin de lograr un aprendizaje; es decir, hay enseñanza cuando se logra un aprendizaje de cualquier tipo que sea —incluso si el aprendizaje es conculcador de las libertades fundamentales—; y cuando se esgrime el lema "Libertad de enseñanza" no se pretende defender lo que, con precisión, corresponde al término "enseñanza" —cualquier tipo de aprendizaje—, sino, única y exclusivamente lo que con precisión corresponde al término "educación"; o sea, aquellos aprendizajes que, como dice nuestra Constitución, tienen por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

Adviértase que con la reflexión anterior no pretendo de ningún modo defender en este momento la sustitución de la expresión "libertad de enseñanza" por la expresión "libertad de educación". Esta argumentación podría ser presupuesto de dicha sustitución, sin embargo para mí es suficiente comprobar que desde el punto de vista de los términos el planteamiento pedagógico se relega a segundo plano por la sencilla razón de que se utiliza una expresión —libertad de enseñanza— para

denotar una realidad a la que corresponde, pedagógicamente hablando, otro término: el término educación.

Lo que yo afirmo es sólo que pedagógicamente hablando "enseñanza" no es necesariamente idéntico a educación, y que atribuir a "libertad de enseñanza" el uso que corresponde a "libertad de educación" equivale a relegar a segundo plano los argumentos pedagógicos.

La "libertad de enseñanza" es una estipulación correspondiente a un determinado ámbito, es decir, es el modo en que ha de ser entendido el término en un contexto dado (en este caso el contexto político).

Desde el punto de vista pedagógico, libertad de enseñanza es libertad de enseñar cualquier cosa. Desde el punto de vista político, libertad de enseñanza no es libertad de enseñar cualquier cosa, como ya hemos dicho.

La razón que hay para que existan dos acepciones del término libertad de enseñanza, es la misma que hay para que existan las dos acepciones del término "acción" correspondientes al campo antropológico y al campo económico: su uso lingüístico. Ninguna de las dos acepciones es incorrecta en su ámbito y, por tanto, ninguna puede razonablemente sustituirse por la otra. Pero, sin lugar a dudas, la acepción libertad de enseñanza en el ámbito político supone una relegación formal de los criterios pedagógicos, al menos en el punto de partida, porque hace sinónimos de forma arbitraria enseñanza y educación y expresa bajo el lema libertad de enseñanza lo que corresponde al lema libertad de educación.

Que "libertad de enseñanza" expresa políticamente lo que corresponde pedagógicamente hablando a libertad de educación se comprueba repasando lo que los analistas jurídico-políticos entienden por libertad de enseñanza.

Es un hecho generalizado que los estudiosos del tema reconocen como fuente básica para la interpretación de la libertad de enseñanza el artículo 20 y el artículo 27 de la Constitución.

El artículo 20 dice:

"1. Se reconocen y protegen los derechos:

a) a expresar y difundir libremente pensamientos, ideas y opiniones...

c) A la libertad de cátedra.

4. Estas libertades tienen *su límite* en el respeto a los derechos reconocidos en este Título, en los preceptos de las leyes que lo desarrollan y, especialmente, en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia".

El artículo 27 dice:

"1. Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.



"2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

"3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

..."

Para mí, como técnico en educación, hay dos datos que aparecen claramente separados en la Constitución:

a) Libertad de enseñanza no se confunde con libertad de cátedra o con libertad de expresión, porque aparecen en artículos y, en determinados casos, en Títulos distintos:

- La libertad de cátedra es la libertad individual del docente concreto respecto a la disciplina que imparte y al centro en el que la imparte.
- La libertad de enseñanza es la posibilidad de obrar reconocida y garantizada para cada uno de los ciudadanos respecto a la educación.
- Libertad de expresión, es la posibilidad de expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción.

b) La libertad de enseñanza en estricta técnica jurídica no es la libertad de enseñar cualquier cosa, sino, libertad de educar, o lo que es lo mismo, de enseñar con determinadas limitaciones. Estas limitaciones están expresadas en los artículos 27,2; 20,4 y 10,2 y, por consiguiente, puede decirse que la libertad de enseñar está limitada:

- por el respeto a los principios constitucionales, los principios democráticos de convivencia, los derechos y libertades fundamentales, el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen, a la protección de la juventud y de la infancia,
- por la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (aprobada en París por la Asamblea General de Naciones Unidas el 10 de Diciembre de 1948) y,
- por los tratados y acuerdos internacionales que sobre esta materia ha ratificado España que son: el *Convenio relativo a la Lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*, adoptado el 14 de Diciembre de 1960 por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (España depositó su instrumento de aceptación de este Convenio el 20 de Agosto de 1969, y, de acuerdo con el artículo 14 del mismo, entró en vigor para nuestro Estado el 20 de Noviembre de 1969. B.O.E. de 1 de Noviembre de 1969). El *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el

16 de Diciembre de 1966 (ratificado en España el 27 de Abril de 1977, entró en vigor para nuestro país el 27 de Julio del mismo año. B.O.E. de 30 de Abril de 1977). El *Protocolo Adicional número 1 al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*, hecho en Roma el 4 de Noviembre de 1950 (ratificado el 4 de Octubre de 1979, entró en vigor para nuestro Estado el mismo día, B.O.E. 10 de Octubre de 1979).

Basta repasar la Declaración y los Tratados para comprender que la libertad de enseñanza, políticamente hablando significa lo que pedagógicamente sería libertad de educación.

Y así las cosas, como conclusión de este apartado podemos decir que formalmente hablando la estipulación política del término libertad de enseñanza va más allá de lo que corresponde pedagógicamente al término enseñanza, y ello por la sencilla razón de que la existencia de un marco legal acerca de la educación no anula ni invalida el problema pedagógico del contenido legislado porque representan niveles de discurso distintos.

### *III.2 El lenguaje jurídico de derechos y libertades*

En este apartado mi interés más inmediato radica no sólo en la posibilidad de comprobar la relegación del criterio pedagógico frente a criterios políticos, sino también la necesidad de mostrar que desde el punto de vista pedagógico no se debe usar la libertad de enseñanza en contra del derecho a la educación.

Cualquier obra actual sobre esta problemática habla de los derechos y las libertades. Pero lo cierto es que, si bien la sociedad actual es partidaria de la afirmación más positiva de los derechos y libertades, el abuso que se ha hecho con el significado de estos términos hace que, por contra, no estemos muy lejos de fomentar una actitud recelosa ante todo programa que nos habla de ellos.

A todos nos asombra —aunque se pueda explicar— que, hablando de los mismos derechos y de las mismas libertades, se pueda llegar a soluciones tan opuestas como las que se mantienen en la práctica. La explicación de estas disparidades se encuentra —aparte de otras razones— en un trasvase indiscriminado de los términos de unos campos de conocimiento a otros.

En principio podría pensarse que carece de consecuencias el trasvase indiscriminado de los términos derechos y libertades. Pero conviene mantener la distinción de usos en distintos campos como se han encargado de defender diversos especialistas.

Es oportuno recordar que ya el Diccionario de la Real Academia se preocupa por reflejar las semejanzas y diferencias de estos dos términos. Mientras que las acepciones del término "libertades" coinciden en mayor o menor grado con el significado de la acepción decimonovena del término "derechos" —"exención, franquicias o privilegios de una persona"—, las demás acepciones del término

"derechos" apuntan a un significado más amplio de esta palabra, ya que, fundamentalmente, los derechos son —como se puede leer en el Diccionario— "las consecuencias naturales del estado de una persona o de sus relaciones con respecto a otros", y, por tanto, a pesar de la sinonimia, debemos distinguir derechos de libertades, porque el primer término tiene un significado más amplio.

Sin embargo, no se piense que las dificultades de trasvasar estos términos surgen por asimilar libertades y derechos con exenciones o privilegios. Difícilmente podría crearse el grado de confusión que hoy existe entre derechos y libertades, si únicamente ambas palabras pudieran ser utilizadas como sinónimo de privilegios o prebendas en distintos ámbitos.

Si se ha llegado a fomentar una actitud recelosa ante el tema de los derechos del hombre y las libertades, no es ciertamente, porque ambos puedan significar prebendas o privilegios, sino por el uso indiscriminado de estos términos tal como si tuvieran la misma extensión pues, aunque es verdad que, desde el punto de vista jurídico, el término derechos hace referencia a las libertades reconocidas y garantizadas por el Estado, también es verdad que se puede hablar de derechos del hombre en un sentido más profundo; aquel sentido primario que considera los derechos como valores que especifican y reflejan el sentido que atribuimos a la dignidad humana.

Desde el punto de vista político, y en el marco de cualquier constitución es correcto afirmar que los derechos son poderes, libertades reconocidas, garantizadas y defendidas por el poder público y las libertades son poderes de obrar o derechos de hacer reconocidos.

Ahora bien, aceptando la afirmación anterior, diversos juristas defienden que ni siquiera en el campo jurídico se pueden identificar absolutamente derechos y libertades, porque, si sólo son derechos los que reconoce el poder público, las personas no tendríamos derechos fundamentales por ser personas, sino porque el poder público los reconoce.

Libertades y derechos reconocidos se identifican en el marco concreto de cualquier constitución, y por eso, a veces se confunden, pero, si no nos engañamos, tenemos que comprender su diferente extensión. Los derechos, además de ser poderes de obrar, libertades reconocidas en una constitución, hacen referencia a una exigencia ética cuya raíz no es el Estado, sino la dignidad de la persona, y, precisamente a ellos, a los derechos en tanto que valores, nos remitimos cuando queremos que el Estado nos reconozca un nuevo poder o libertad.

Las libertades las garantiza el Estado en función de algo anterior y fundamental: los derechos del hombre, o sea, lo propio, lo que los hombres consideraban como inalienablemente suyo.

Por consiguiente, la persona no es sólo aquella que tiene los derechos que el poder público le garantiza, sino que, además, el Estado garantiza la efectiva realización de unos derechos porque somos personas.

Desde el punto de vista pedagógico esta distinción es fundamental porque nos permite comprender que el derecho como valor es siempre anterior y fundamenta las libertades concretas y, por consiguiente, pedagógicamente hablando no se debe usar la libertad de enseñanza en contra del derecho a la educación, aunque políticamente eso sea factible. Una situación de este tipo se produciría, por ejemplo, al ser aprobada una ley de libertad de enseñanza que obliga a asistir al centro escolar más próximo al lugar de residencia y no se ponen en marcha al mismo tiempo las medidas que garanticen un nivel pedagógico equivalente entre los diversos centros escolares.

### **III. 3 La función sustantiva del Estado en materia de educación**

Durante cierto tiempo se habló de manera preferente de la función subsidiaria del Estado en Educación.

La *teoría de la función subsidiaria* del Estado destaca de manera primordial dos características:

a) El carácter empírico y circunstancial de la función, o dicho de otro modo la afirmación de que la función educadora no es auténtica y propia o natural del Estado.

b) El carácter supletorio o substitutorio de la función, por falta de iniciativa o posibilidades de aquellos a quienes corresponde de manera directa y natural la tarea de educar.

Frente a la teoría de la función subsidiaria existe la *teoría de la función suplantadora*. Esta teoría es asumida por los regímenes totalitarios de manera absoluta. No es cometido de esta conferencia estudiar de manera pormenorizada los sistemas que defienden esta teoría. Sin embargo, creo conveniente recordar una serie de datos:

a) Los regímenes totalitarios se autodenominan sistemas democráticos en la misma medida que arbitran modos de presentación y participación popular en las decisiones.

b) Los regímenes totalitarios no son incompatibles con el reconocimiento del derecho de los particulares a crear centros de enseñanza, basta con que se sometan a los principios del régimen.

c) Los regímenes totalitarios fundamentalmente se caracterizan por la orientación monolítica de su ideología que es excluyente de cualquier otra opción.

d) Los regímenes totalitarios están obligados a conseguir en el momento de implantación dos objetivos para mantenerse:

— Convencer de que sólo lo que el Estado dice es valioso.

- Convencer al profesional de la educación de que es un técnico que operativiza las secuencias de la intervención educativa sin competencia alguna respecto a la índole educativa de los cambios en los que interviene.

Matizando las dos teorías anteriores, se plantea la *teoría de la función sustantiva* del Estado en materia de educación. Esta teoría defiende el carácter natural y propio de la función educadora del Estado, al lado de la función educadora de otros individuos o grupos.

La función sustantiva del Estado estaba recogida en la Ley General de Educación y en estos días está claramente expresada en la Constitución, al otorgar competencias en Educación al Estado para que las ejerza, no por falta de iniciativa privada —que sería lo propio de la función subsidiaria— sino como condición indispensable para el cuidado efectivo del derecho a la educación.

En estos momentos la Constitución otorga al Estado los siguientes poderes, entre otros: la potestad de inspeccionar y homologar el sistema educativo, garantizar el derecho a la educación creando centros estatales de enseñanza, fijación del proceso educativo y de la enseñanza a impartir.

No es mi intención criticar la teoría de la función sustantiva del Estado en materia educativa. Dicha teoría es un marco legal constitucional con fundamento ético y valor educativo. Con todo, es necesario expresar los siguientes pensamientos matizadores:

- El derecho a la educación es personal y, en buena lógica, el derecho a la educación es del educando, porque educación es lo que reclama su estructura humana para desarrollarse.
- El derecho a la educación tiene su correlativo deber de educar en los demás y su correlativo deber de educarse en el mismo educando, en la misma medida que puede ir haciéndose suficiente.
- Los derechos sólo son eficaces si se pueden reclamar y justamente en tanto en cuanto los educandos no pueden reclamar sus derechos son, los demás, sujetos de esos derechos de forma indirecta.
- Yo no veo ningún inconveniente fundamental que convierta en incorrecta la potestad, por parte del Estado, de dictar normas que protejan a los hijos de los abusos de la autoridad paterna en materia educativa.

Sentadas estas bases es necesario afirmar que la implantación de la función sustantiva del Estado en materia de educación supone delimitar con mucho cuidado la diferencia que debe existir entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho de cada uno a decidir acerca de su educación.

La solución a este problema exige analizar diversos ámbitos y comprender que la delimitación no se establece de una vez y para siempre de forma taxativa, pues bien pudiera ocurrir que al variar las condiciones sociales, lo que en principio era

intervención estatal para garantizar la prestación de un servicio público se convierta en pública intromisión en el derecho de cada uno.

Los profesionales de la educación estamos implicados en estas situaciones porque la intervención del profesional se realiza desde un marco legal establecido.

Y ni se puede educar al margen de ese marco como si no formase parte de la vida, ni debemos abandonarnos a ese marco, sin más, tal como si estuviese ordenado al bien del hombre.

Que no se puede educar al margen de ese marco legal como si no formase parte de la vida es un hecho incuestionable porque:

La legalidad significa, en el sentido más amplio y general, la existencia reconocida por el Estado para regular la vida de la comunidad de las leyes que, se quiera o no, afectan a los individuos en la misma medida que sus decisiones y actos quedan identificados en el contenido de las mismas. Una ley acerca de la educación afecta a mis decisiones en esa materia porque la Ley regula mis actos.

Que no debemos abandonarnos a ese marco legal sin más, tal como si estuviese ordenado al bien del hombre, es también un hecho incontrovertible, porque las leyes de un Estado —que son humanas— no evitarían el problema técnico y moral de tomar decisiones y realizar actos que están identificados en el contenido de la ley, a menos que errónea y deshumanizadamente las leyes anulen todo grado de libertad, lo cual no es posible en una sociedad pluralista, porque en una sociedad en la que coexisten ideas no compartidas unánimemente, no todas las leyes prefijan la conducta del mismo modo: existen unas leyes que prohíben, otras que obligan a hacer determinadas cosas y otras que permiten hacer algo, es decir, regulan una decisión que nosotros podemos adoptar, pero no obligan a decidir aquello que la ley regula. Esta es la diferencia que existe, por ejemplo, entre la norma de tráfico que prohíbe pisar la raya continua, la que obliga a circular por la derecha y la norma que permite adelantar coches en determinadas circunstancias, pero no obliga a adelantar en esas circunstancias.

Delimitar la función sustantiva del Estado en educación supone, respecto a los profesionales de la educación, definirse acerca de las competencias de estos; y en este sentido yo mantengo la siguiente posición:

- a) Por una parte, estoy convencido de que el profesional de la educación no es sólo un técnico que operativiza cambios sin ninguna competencia respecto a la índole educativa de esos cambios, sino que como técnico sabe qué cambios son valiosos educativamente hablando. Negar esa competencia es defender no la función sustantiva para el Estado, sino la función suplantadora.

De acuerdo con esta posición una ley acerca de la educación relegaría los criterios pedagógicos a segundo plano si obliga a un profesional de la educación a trabajar para producir en el educando un cambio respecto del cual el profesional está convencido de que no es valioso educativamente hablando. Un caso de este tipo se produciría cuando la ley obliga al



profesional a defender —no sólo a respetar— el ideario del centro a pesar de ser contrario a la ideología pedagógica de aquél.

- b) Por otra parte, estoy convencido de que el profesional de la educación debe saber qué cambio es valioso en educación y cual es la secuencia de intervención pertinente para lograrlo. Pero esto no supone sin más que él elija los fines educativos porque esto equivaldría a defender la función suplantadora para el profesional.

De acuerdo con esta posición una ley acerca de la educación relegaría a segundo plano los criterios pedagógicos cuando invalida o anula la condición del experto en educación en un proceso de toma de decisiones. Un caso de este tipo se produciría, por ejemplo, cuando una ley hace posible que la Junta decida en cuestiones educativas sin prestar atención al personal técnico. Advuértase que yo no estoy defendiendo con este ejemplo que la toma de decisiones se realice por mayoría mecánica en una Junta compuesta mayoritariamente de expertos, antes al contrario, lo que estoy defendiendo es que una ley que no relega los criterios pedagógicos debe garantizar que no se pueda tomar la decisión educativa sin haber dado oportunidad al experto de exponer y convencer con sus argumentos.

Esto es así, por la sencilla razón de que en una interpretación justa, la función sustantiva del Estado no supone necesariamente relegar los criterios pedagógicos, antes al contrario, la función sustantiva en materia educativa exige, entre otras cosas, una explícita postura en torno a presupuestos pedagógicos de competencia cualitativa y capacidad decisoria del profesional de la educación.

#### *IV. Insuficiencia del marco político*

Hasta ahora, hemos podido comprobar que la profusión de información política en el tema de la libertad de enseñanza puede relegar de modos diversos el debate pedagógico. Debate político y debate pedagógico no son sustituibles entre sí sin perder profundidad en el análisis del problema a estudiar, y por consiguiente, limitar el debate al planteamiento político es resolver sólo en parte la cuestión de la libertad de enseñanza. Y esto es lo que vamos a exponer de forma más detallada en este apartado.

Evidentemente, reconozco que la educación es un asunto político de primer orden por dos razones fundamentales. De una parte, la educación se financia con el dinero del erario público en gran medida. De otra parte, por medio de la educación se forman las nuevas generaciones. Pero de aquí no se infiere que la educación sea sólo asunto político, porque, en realidad, el debate político establece prioridades en torno a la materia que regula —en este caso la libertad de enseñanza—, pero carece de recursos para establecer el contenido de esa materia si hace caso omiso del debate pedagógico.

En efecto, desde el punto de vista político, la libertad de enseñanza se identifica con:

- a) escoger modelo o tipo de educación, y el derecho a elegir el centro que se prefiera;
- b) derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa o moral que deseen;
- c) fundar centros docentes a todos los niveles, incluido el universitario y el derecho a que tales centros sean reconocidos como prestadores de un servicio de interés social, siempre que reúnan las condiciones objetivas fijadas por la Ley;
- d) derecho a dirigirlos, gestionarlos y seleccionar sus respectivos profesores;
- e) libertad y el derecho de establecer un ideario y proyecto educativo para el centro que refleje su carácter propio;
- f) derecho de los profesores, padres y en su caso alumnos a participar en la gestión de los centros;
- g) libertad de cátedra;
- h) derecho de las familias a percibir las pertinentes ayudas económicas de los poderes públicos para la educación de sus hijos o en su caso el derecho a la gratuidad, para que la libertad de elegir centro resulte efectiva y no meramente formal.

Es tan amplio el contenido que de manera prioritaria pretende ampararse bajo la noción de libertad de enseñanza que algún autor ha empezado a hablar ya de las *libertades* en la enseñanza. Con todo y a los efectos de esta exposición se reconoce básicamente que la libertad de enseñanza está identificada políticamente con:

- libertad de elegir centro
- libertad de crear centros
- libertad de cátedra

Mi argumentación tiende, como he dicho más arriba, a comprobar que el debate político es insuficiente para resolver el problema porque aboca a situaciones que sólo se resuelven desde otro marco: el pedagógico. Y como ya hemos visto anteriormente, que la libertad de cátedra, políticamente hablando no equivale a libertad de enseñar cualquier cosa sino que tiene sus límites definidos en la Constitución, y que asimismo, pedagógicamente hablando, la libertad de cátedra supone el reconocimiento de competencia en el educador respecto a la índole educativa de los cambios a conseguir, vamos a centrar la argumentación en los debates en torno a la libertad de elección de centro y a la libertad de creación de centros.

1. El debate político en torno a la libertad de elección de centro vertebró su argumentación en torno a la gratuidad de la enseñanza por la sencilla razón de que la libertad real supone no sólo ausencia de coacción, sino también posibilidad de

acción, y difícilmente se podría elegir libremente el centro si la posibilidad de elección queda condicionada por el costo de los estudios en el centro.

Ahora bien, siendo esto verdad, el problema de la libertad de elección no se resuelve con la prioridad política de la gratuidad porque:

- a) Los bienes económicos son de por sí limitados.
- b) El erario público no es necesariamente suficiente para financiar la escolaridad gratuita, no sólo porque esa partida del erario público es limitada, sino también porque la educación no es el único derecho social reconocido subsidiario o sustantivo.
- c) Y, así las cosas, pudiera ocurrir que, en el mejor de los casos, la gratuidad quedase reducida a una financiación indirecta de la educación por los particulares, es decir, no en función del número de hijos que envían a la escuela sino en función del salario que ganan.

Esto es lo que está ocurriendo en la mayoría de los países libres, pero no es la solución definitiva.

En efecto, los datos reales de escolarización confirman que la defensa prioritaria de la gratuidad no resuelve el problema de la libertad de elección de centro. Es un hecho incontestable que las partidas del presupuesto destinadas a creación y mantenimiento de centros no satisfacen la demanda de puestos escolares. Si mantenemos sólo la prioridad que marca el debate político, sólo existe un camino: aumentar el presupuesto para educación, restringiendo otras partidas presupuestarias.

El análisis pedagógico del problema permite afirmar que la democratización de la educación no tiene como condición suficiente la óptima dotación de recursos económicos. La educación es un fenómeno mucho más amplio que la escolarización. El acceso a los medios materiales y humanos de la enseñanza puede hacerse a través de otros recursos.

El hecho de que una nación no pueda acoger en las aulas a toda la población en edad escolar no justifica el analfabetismo. Los sistemas no formales e informales de educación aparecen no como sistemas alternativos de enseñanza, sino como sistemas complementarios de la educación formal. Su desarrollo y puesta en marcha es un objetivo político, pero, sin lugar a dudas, es forzosamente un reto pedagógico.

2) El debate político acerca de la libertad de creación de centros vertebró su argumentación en torno a la polémica "escuela pública-escuela privada". Como en el caso anterior hemos de comprobar que el debate político aboca a situaciones que sólo se resuelven desde otro marco: el pedagógico.

Conviene aclarar, en principio, que el término público es polisémico. La falta de precisión del debate político se observa en muchos casos al comprobar que en el mismo contexto y sin aclaración previa utilizan el término "público" con significado distinto, induciendo a confusión. La precisión y el rigor en el debate

político exige una aclaración del término, aclaración que corresponde a un contexto fundamentalmente distinto del político: el filosófico.

Aunque no es nuestro objetivo hacer un análisis del término "público" no está de más aclarar que "*público*" se identifica con uno o varios de los siguientes significados en el debate político:

- Gratuito, que no hay que pagar por utilizar el servicio o asistir al acto. Tal es el sentido del término en la expresión "espectáculo público".
- Conocido y divulgado. Público es en este caso lo notorio. Así se emplea el término cuando se dice que el problema de la libertad de enseñanza es de "dominio público".
- Conjunto de personas que coinciden en un lugar o tienen una afinidad común. Este es el uso del término en la frase "no hay mucho público".
- Común, que no se discrimina en función de características particulares, aunque pertenezca a un particular. En este sentido se usa el término cuando se dice "este local está abierto al público".
- Opuesto a privado, particular. En este caso, público se identifica con lo estatal, lo que no es propiedad de una persona particular y que disfrutan muchos. Precisamente por eso se dice "parque público".

El debate político en torno a la escuela pública y privada es el debate en torno al derecho de cada uno a disponer de un centro escolar donde se puedan transmitir las ideas, el modelo o tipo de educación que él elegiría.

Los partidarios de la escuela pública defienden el pluralismo *en* el centro porque lo lógico es que el niño tenga conocimiento de las diversas opciones que la sociedad respeta; los partidarios de la escuela privada defienden el pluralismo *de* centros porque sólo en la diversidad de oferta se garantiza el derecho de padres y profesores a educar enfatizando aquellas opciones que responden a sus personales convicciones pedagógicas.

Los partidarios de la escuela pública rechazan la privada porque discrimina y convierte el aula en una prolongación de las luchas partidistas al adoctrinar en una determinada ideología. Los partidarios de la escuela privada rechazan la reducción de la escuela a centros públicos porque temen el peligro de la monopolización estatal y del uniformismo mental.

No es nada extraño que ante este panorama algún autor haya afirmado que el pluralismo es un término pomposo que utilizamos para legalizar posturas excluyentes, olvidando incluso en qué medida esas posturas efectivamente educan.

Desde el punto de vista político la solución al problema en nuestro país es derivada; no se decide entre escuela pública o privada sino que cualquiera que sea el tipo de escuela, ha de respetar los principios constitucionales y ha de organizarse *participativamente*. El límite entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho de cada uno a elegir su educación lo resuelve el propio centro en la misma medida en que la ley garantice el derecho de todos los

implicados a participar en las decisiones. A nivel legal no hay función suplantadora de nadie, tan solo se busca el reconocimiento de la función sustantiva de cada uno de los implicados —padres, profesores, alumnos, Estado y sociedad— en el proceso educativo creando una organización democrática y por tanto participativa.

El análisis pedagógico del problema permite afirmar básicamente dos cosas:

- a) Participar en la educación no es sinónimo de entender. No todos los problemas educativos requieren la misma competencia técnica. Pero esto no puede ser un punto de partida para justificar la disolución de la autoridad del experto.

El profesional de la educación es un especialista con competencia respecto a la índole educativa de los cambios que se pretende sean logrados por el educando y esto significa por una parte, que ningún sistema participativo debe obligarle a trabajar para que el educando quiera y haga lo que tiene que hacer para producir en él un cambio respecto del que aquel está convencido de que no es valioso educativamente hablando. Y, por otra, que no se va a tomar la decisión educativa sin haber garantizado al experto la oportunidad de exponer y convencer con razones pedagógicas.

- b) El debate de la escuela pública—escuela privada es el debate político por la defensa del derecho a determinar qué tenemos que enseñar. Pero pedagógicamente hablando la función educadora no se identifica con la aceptación de una de las opciones que cada partido propugna. La función educadora es previa a esas opciones y tiene su peculiar ideología: el derecho a la educación es primariamente un derecho de los educandos, que son a su vez agentes de su propia educación, y consiguientemente, la función educadora no es elegir en lugar de los educandos un tipo de vida, sino la de elegir aquellos modos de intervención que garanticen la capacitación del educando para elegir *su* modo de vida.

Como padres, nuestro deseo es que los hijos elijan no como nosotros (proceso) sino que elijan lo que nosotros elegimos (resultado); como técnicos en educación es del todo punto necesario reconocer que lo importante es que los hijos sepan elegir (proceso) aunque no elijan lo mismo que elegimos nosotros (resultado) y ello por la sencilla razón de que hacer lo contrario es negarles su derecho a elegir y conculcar su condición de agentes. Pero desarrollar esta idea exige justificar la delimitación de la intervención educativa como acción y eso es otro problema.

En mi opinión el núcleo generador de la libertad de enseñanza no debe estar en la oposición política entre escuela pública y privada, sino en la búsqueda científica de una real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados.

Y si esto que yo he expuesto es correcto me parece incuestionable que el reconocimiento de la libertad de enseñanza reclama, desde el punto de vista del técnico en educación, *el principio de autonomía del centro docente porque ninguno de los que tienen una misión en el centro debe decidir sin los demás so pena de incurrir en función suplantadora.*

# LA INVESTIGACION PEDAGOGICA EN EL MARCO DE UNA SOCIEDAD PLURAL: NECESIDAD, OBJETIVOS Y METODOLOGIA

Gonzalo VAZQUEZ GOMEZ

## *I. Presupuestos iniciales y formulación del problema*

Los Congresos Nacionales de Pedagogía, pese a su tradición centenaria, raramente han adoptado la problemática de la investigación como temática central de sus trabajos. El VII, celebrado hace cuatro años en Granada, constituye una excepción al haber ligado la formación de los profesores a la suerte de la investigación pedagógica. Sin embargo, ello no quiere decir que otros Congresos, como este que celebramos ahora en Santiago de Compostela, se despreocupe de la investigación pedagógica. Por el contrario, todos los trabajos presentados en estos días en torno al eje "Educación y Sociedad Plural", se basan, no sólo en una continuada labor de indagación, de la que constituyen su exponente puntual, sino que implican una determinada actitud que cabría expresar así:

- a) la profundización en cualquier problemática personal y social requiere una actitud investigadora de carácter pedagógico,
- b) esta actitud se hace más viable y efectiva cuando el problema que se ha de tratar se incluye dentro de los característicos fundamentos político-sociales, de tipo democrático, de la sociedad contemporánea.

En efecto, si la investigación —en nuestro caso, la investigación pedagógica— constituye siempre un modo de preguntar sobre la realidad, ella misma se convierte en cuestión crítica en determinados momentos del desarrollo socio-político. Tal es el caso de la situación actual, en la que el impulso de la educación tiene lugar dentro del marco de la sociedad plural, circunstancia posibilitadora que rodea nuestros trabajos.

La pregunta que se va a formular va más allá del caso español y de este Congreso. Desde hace decenios, y en todo el mundo, la historia y la sociología de la ciencia se cuestionan la relación entre investigación científica y libertad individual y social. Mas ha de reconocerse que esta pregunta adquiere una vigencia especial en nuestro caso y en el lapso de los cuatro últimos años, período inter-congresos en el que han transcurrido cuatro de los seis años escasos de experiencia



constitucional y en el que han tenido lugar acontecimientos derivados de la vigencia y desarrollo de nuestra Ley Fundamental.

Los acontecimientos más significativos se pueden agrupar en cuatro apartados:

*1º) de naturaleza político-administrativa y de organización institucional de la educación:*

a) elaboración de los Estatutos de Autonomía de Cataluña, País Vasco, Galicia, Andalucía, etc. y traspaso de competencias en materia educativa a las Comunidades Autónomas,

b) traspaso de competencias, dentro de ciertos límites, en materia de investigación,

c) aprobación de la Ley de Reforma Universitaria, pendiente todavía de entrada en vigor en cuanto está afectada por la cuestión de presunta inconstitucionalidad planteada por el gobierno Autónomo Vasco,

d) elección de Claustros Constituyentes en las Universidades y principio de la redacción de sus correspondientes Estatutos "de autonomía".

Todos estos puntos guardan relación con la nueva ordenación de España como Estado de Autonomías, esto es, con el reconocimiento político de las singularidades culturales y de la pluralidad político-administrativa dentro de la organización del Estado. A estos puntos habría que añadir, por sus implicaciones de pluralismo social e institucional, la aprobación por las Cortes —aunque pendiente todavía de resolución por el Tribunal Constitucional cuando se escribe este trabajo— del Proyecto de Ley Orgánica del Derecho a la Educación.

Así mismo, en estos cuatro últimos años, sendas decisiones del Gobierno de U.C.D. han dado lugar a

*2º) la desaparición de organismos de investigación pedagógica:*

e) desaparición del Instituto "San José de Calasanz", órgano de investigación del C.S.I.C. específicamente orientado hacia la investigación pedagógica.

f) la desaparición del I.N.C.I.E. (Instituto Nacional de Ciencias de la Educación) como organismo coordinador de la labor investigadora —y de perfeccionamiento del profesorado— de los Institutos de Ciencias de la Educación, con posterior creación de una Subdirección General de Investigación Educativa y cambio ulterior hacia el actual C.I.D.E.

Por otra parte, la actual Administración educativa estatal ha adoptado otras decisiones curriculares referentes a los niveles escolares no universitarios, esto es, con referencia a la ordenación general de los niveles básico y secundario, en relación con el artº 27.5 de la Constitución,

*3º) modificaciones en la estructura, objetivos, etc., curriculares:*

g) suspensión de la entrada en vigor de los "Programas Renovados" del Ciclo Superior de E.G.B.,

h) presentación de una nueva propuesta referente a la ordenación del Primer Ciclo de la Enseñanza Secundaria,

i) anuncio de una nueva modificación de los Ciclos Inicial y Superior de E.G.B., con referencia específica a nuevos objetivos, contenidos, etc.

4º) *evaluación de los resultados escolares en distintos niveles o ciclos, en cuyos documentos se constata un incremento del llamado "fracaso escolar":*

j) del Ciclo Inicial de E.G.B.

k) del ciclo Medio de E.G.B.

l) de la E.G.B., en su conjunto,

m) de la Enseñanza Secundaria.

Por último, han de anotarse, como datos significativos,

5º) *las modificaciones sustantivas que está previsto introducir en las funciones de perfeccionamiento del profesorado y de control (a través de la Inspección Técnica) de la educación, en relación con:*

n) el proyecto ministerial de formación y perfeccionamiento del profesorado de educación básica y secundaria,

ñ) la disposición adicional introducida en la Ley de Medidas de la Función Pública.

La enumeración de estos recientes hechos significativos para la relación entre educación y pluralismo puede compendiarse en cuatro líneas fundamentales:

1º) acceso de las Comunidades y de las Universidades a altas cotas de competencia legislativa y autonomía respecto de los correspondientes niveles del sistema educativo,

2º) desaparición de instituciones específicamente orientadas hacia la investigación pedagógica, así como reconsideración de la Inspección Técnica de Educación,

3º) constatación de una acusada y progresiva disminución en los rendimientos escolares medidos a través de las pruebas convencionales,

4º) modificación de estructuras, objetivos y contenidos curriculares en niveles de educación básica y secundaria.

La referencia podría parecer, por el momento, poco demostrativa, pero quizá sea suficiente para señalar algunos de los hechos más importantes dados en el ámbito de la educación española de los cuatro últimos años con referencia al pluralismo político-administrativo. Estos hechos pueden expresarse así: *mayor autonomía y diferenciación en el sistema educativo / descenso en los rendimientos escolares / menor nivel de coordinación y ejecución en la investigación pedagógica sistemática.*

Sobre esta base, cabe formular el problema que se ha propuesto en la cabecera de este trabajo y que ahora repetimos como cuestión: *¿cuál es el sentido y modo de*

*operar de la investigación pedagógica dentro de una sociedad pluralista? ¿Cuáles son las necesidades específicas de nuestro sistema educativo en este punto?.* Este VIII Congreso de 1984 constituye, a nuestro juicio, el marco apropiado para formular entre todos nosotros la pregunta, no ya por la calidad de la investigación pedagógica —como entre todos intentamos hacer en el último Congreso de 1980—, sino por la función de la investigación pedagógica en el contexto de un sistema social pluralista.

En la medida en la que contestemos a las cuestiones precedentes podremos lograr el objetivo con que concluía el trabajo titulado "Problemática pedagógica de la relación entre educación y pluralismo", en el número de la *Revista Española de Pedagogía* que ha servido de pórtico al pensamiento de este Congreso:

"Después de lo expuesto —se decía entonces— la propuesta final para continuar la reflexión y considerar nuevos problemas ha de estar clara, al menos en su sentido más básico: *debemos empeñarnos en el trabajo abierto, tolerante y solidario de diseñar un ámbito educativo en el que se refleje y profundice continuamente la posibilidad de una educación (de calidad) con referencia a un ordenado pluralismo*. He aquí —se concluía— una tarea para la educación y para la investigación pedagógica" (Vázquez, 1983, p. 415).

Hacia ese esfuerzo, y tras esta introducción, se dirige el resto de este trabajo.

## *I. Necesidad de la investigación pedagógica en la sociedad plural*

Para determinar la necesidad de la investigación pedagógica podemos partir de la doble, e inmediata, consideración de lo que tiene de común con cualquier otro tipo de investigación científica, y de lo que tiene de específico por ser pedagógica. De acuerdo con el primer criterio, la investigación pedagógica aspira a constituir un cuerpo sistemático de conocimiento —articulado a través de la interrelación entre conceptos, proposiciones y variables— con la pretensión de desarrollar ciertas *funciones científicas*. Desde esta perspectiva, investigación y ciencia se relacionarían de tal modo que la investigación consistiría en el proceso a través del cual se opera la constitución de la ciencia.

Las referidas *funciones* son: describir, comprender, explicar y regular o controlar la realidad, bien entendido que por tratarse de funciones *científicas* han de considerarse como descripción, comprensión, explicación y regulación *sistemáticas*. Esta es quizá la mayor exigencia —sin entrar en su necesaria dimensión ética— que ha de formularse a la investigación en nuestro tiempo, cuando la sociedad pluralista —al promover y desarrollarse a través de una más inmediata *participación social*— estimula un conocimiento más directo de la realidad, pero, por contra, se da lugar a una menor interrelación y articulación de los hallazgos de investigación. Sobre esta cuestión habremos de realizar ulteriores reflexiones.

Pero, antes, atendamos a la segunda característica de "nuestra" investigación, esto es, que sea pedagógica. ¿Qué consecuencias comporta para nosotros el hecho

de que sea la educación el objeto material sobre el que recaen las mencionadas funciones científicas?. Esta pregunta nos provoca, al menos, dos problemas: el de la autonomía de los problemas pedagógicos y, en su caso, el de las características para identificarlos como tales.

El problema de la autonomía pedagógica puede llegar a dos respuestas contrarias en torno a la existencia y consistencia de la ciencia pedagógica en relación con la investigación. Representante de una postura negativa puede ser, por ejemplo, Kerlinger (1969), quien en el artículo "Research in Education" de la *Encyclopedia of Educational Research*, propone como cuestión aparentemente marginal si existe, o no, una "ciencia de la educación". Su respuesta señala que por ser la ciencia "bastante general ...", es aplicable a cualquier disciplina o campo que tenga fenómenos observables susceptibles de ponerse en relación de tal modo que las correspondientes hipótesis sobre las relaciones presumidas puedan verificarse de modo empírico, objetivo y sistemático". Tras esta justificación, a nuestro juicio insuficiente, concluye: "la educación (*education*) es una disciplina o campo, pero no es una ciencia".

La postura de Kerlinger es significativa dentro de la corriente de la investigación pedagógica, ya que se trata del artículo más doctrinal, el del concepto de "investigación en educación" en una enciclopedia específica de esta temática. Pero, aparte de la importancia de quien la firma, no se trae aquí por su interés epistemológico, sino porque pone en cuestión la *autonomía* de nuestra investigación (cfr. Vázquez, 1980, pp. 46-52). Si no hay *ciencia de la educación*, no hay investigación *pedagógica*.

Una respuesta más "positiva" para la autonomía, tanto de la ciencia, como de la investigación pedagógica, se puede identificar en aquellos autores que, sin renunciar a la apertura interdisciplinar, entienden que la pretensión de la integración formal plena en los más elevados niveles teóricos conduciría a una pérdida de las señales distintivas de la Pedagogía (cfr. Vázquez, 1980, p. 47).

El segundo problema que se nos plantea a propósito del objeto de nuestra investigación es el de las características o criterios para determinar que sea una investigación pedagógica. Hasta el presente no se ha desarrollado suficientemente una *crítica pedagógica*, si bien dentro de España, bajo la forma de alguna investigación especializada en el nivel de Curso Monográfico de Doctorado (como el caso de G<sup>8</sup> Hoz en la Universidad Complutense), y fuera de nuestro país, en trabajos de la A.E.R.A. En términos generales, parece estar más claro qué no son criterios para determinar la calidad de la investigación pedagógica que cuáles no son. Entre los primeros indicadores que se han utilizado habitualmente como criterios para identificar la investigación pedagógica se encuentran: que el problema afecte a los alumnos o a profesores, que se dé en un contexto de clase, que afecte a variables "educacionales" como el rendimiento escolar, etc.

Desde luego, no podemos renunciar a estos criterios como potencialmente pedagógicos, pero ha de considerarse que tales voces aparecen con frecuencia en

investigaciones *sobre* fenómenos humanos e, incluso, escolares, pero no precisamente *de* tipo educativo.

La característica principal de la investigación pedagógica es, con toda seguridad, *la mejora de la situación educativa*. Así lo entienden todos los autores que consideran que la investigación "educacional" ha de tener una orientación eminentemente *práctica*. El criterio de la mejora juntamente con el de la sistematización constituye, para Nisbet y Entwistle (1973, p. 114), el criterio fundamental para la definición de la investigación "educacional".

Una característica fundamental de esta investigación es, pues, su propósito de *mejorar la práctica educativa* y por ello se distingue de otras investigaciones próximas a ella. Por eso se ha definido el papel de la investigación como "un agente de cambio" (Cronbach y Suppes, 1969, pp. 68 y ss.; Yates, 1971; etc.). Según el modelo de Clark y Guba (1965), para el proceso de cambio, éste se desarrolla a través de cuatro estadios: investigación, desarrollo, difusión y adopción (cfr., también Vázquez, 1982, p. 29 quien añade, además, el seguimiento de las innovaciones). Según el trabajo de estos autores, adoptado por el Instituto UNESCO de Hamburgo, la investigación puede considerarse como uno de los puntos de partida en la cadena de hechos que conducen al establecimiento de una nueva práctica: "su papel es el de ajustar una 'base para la invención'" (Yates, 1971, p. 110).

Aunque se adopte la práctica educativa como criterio para distinguir la investigación pedagógica, no faltan razones para temer un excesivo practicismo de trabajos de investigación —alejados de la teoría de la educación— que tanto se desarrollan en tiempos, como los presentes, ricos en permeabilidad y participación sociales, pero en los que, injustificadamente, se desconfía del carácter fundamentante de las teorías de la educación, respecto de la mejora de la práctica educativa. La mera presencia de la búsqueda de nuevas vías para la mejora de la práctica educativa no asegura la existencia de la investigación pedagógica, ni siquiera la consistencia de los hallazgos de investigación.

Constituye una tradición científica admitida el señalamiento de la parcialidad de cualquier planteamiento unilateral, bien de alejamiento de la experiencia concreta, bien de la pretensión de reducir la investigación a la presentación de hallazgos, más o menos arropada con un lenguaje "científico" y, en concreto, estadístico. Entre los clásicos, ha de destacarse a Dewey (1929, pp. 54-56) quien, en *Fuentes de una Ciencia de la Educación*, señala, al mismo tiempo, la unilateralidad de intentar investigar sin tener presentes ambas necesarias dimensiones —y "fuentes"— de la reflexión pedagógica. Por aquí se entrevé la necesidad de lograr la relación e interacción entre teoría y práctica en la educación, cuestión que, respecto del problema de la formación de profesores, ya había desarrollado el propio Dewey un cuarto de siglo atrás (Dewey, 1903).

La investigación, que Clark y Guba, por un lado, y la del Instituto UNESCO, por otro, señalan como "base para la invención" no se origina en otro punto que en la propia práctica educativa, en lo que Goodlad (1979) llama funciones y usos de la



educación cuando se someten a la interpretación y crítica desde las generalizaciones compartidas. "La práctica educativa —señala Dewey (1929)— suministra los datos, la materia prima, para los problemas de investigación". Mas si pretendemos que de estos problemas surjan hipótesis de trabajo, esto es, generalizaciones con capacidad dinámica para el proceso de investigación y de innovación, se hace preciso que los datos de la práctica entren en referencia con ideas más amplias y generales, pues, de otro modo, "la falta de un sistema completo e intelectualmente coherente es un aviso contra la tendencia a atribuir valores científicos a los resultados, simplemente porque se consiguen por medio de reconocidas técnicas tomadas de las ciencias establecidas y porque se puedan expresar en una fórmula cuantitativa" (Dewey, 1929, pp. 26-27). De acuerdo con este pensamiento, la base para una crítica pedagógica se encuentra en ese "sistema completo e intelectualmente coherente", de tal modo que, sólo a la luz de la relación con el conjunto de ideas bien afirmadas por la ciencia, adquieren sentido —esto es, significación y dirección— los hallazgos de las investigaciones.

La práctica constituye, pues, la fuente de los datos para la investigación, pero las dos características fundamentales de la investigación científica son su sistematización y su carácter crítico, esto es, su carácter racional, objetivo y controlado. Por lo que se ve, la mera práctica no es base suficiente para una investigación crítico-sistemática.

Acabamos de considerar algunas características de la investigación pedagógica y hemos de contestar todavía a esa cuestión principal de *por qué es particularmente necesaria dentro de una sociedad pluralista*. Para responder a esto sería preciso definir qué es pluralismo y, en concreto, la sociedad pluralista, pregunta sobre la cual ya se han realizado algunas determinaciones previas en este Congreso (cfr. los trabajos recogidos en *Revista Española de Pedagogía*, nº 161, 1983). Para no repetir aquí todo el proceso de reflexión, bastaría, quizá, recordar un sólo término en torno al cual —véase Vázquez, 1983, pp. 403-406—, puede organizarse cuanto sabemos acerca de la *diferenciación de los sistemas de desarrollo*. Se trata del concepto de *orden*. En el citado trabajo se puede ver cómo este concepto, con notas específicas en el lenguaje filosófico, físico y biológico, etc., si lo entendemos como "conjunto de diferencias similares", puede servirnos para explicar problemas tales como la unidad y la diferenciación de los sistemas, con sus límites del *pluralismo* y del *desorden*, siendo el concepto de orden un concepto fundamental que engloba tanto "lo diferente", como "lo similar", resolviendo las relaciones entre lo uno y lo otro con referencia a su "conjunción final", sucede que el proceso de investigación sobre la educación, considerada como sistema de desarrollo, ha de desenvolverse en tres *niveles*: estudio de las *diferencias* del sistema, estudio de las *similitudes*, estudio de la *articulación* de las semejanzas y desemejanzas en términos de "sistema".

La referencia a estos tres niveles de investigación implica el estudio de las *operaciones* que los sistemas realizan *en función* de las metas del sistema. Los organismos plurales, tales como las sociedades libres, y, dentro de ellas, la Escuela, en tanto que rigen unidad y diferenciación, actúan en función de finalidades previstas



y respecto de las cuales *ordenan* todas sus operaciones. Consiguientemente, la investigación sobre el sistema educativo, en los tres niveles citados, debe venir precedida por una indagación sistemática acerca de las *necesidades* y de las *metas* del propio sistema. Así mismo, la investigación pedagógica ha de adoptar la forma impuesta por el objetivo de evaluar racionalmente la eficacia de los recursos de todo tipo —institucionales, técnicos, personales, económicos, etc.— a emplear en el proceso de estudio y mejora de la práctica educativa.

Así, pues, la investigación pedagógica es necesaria para investigar, con respecto a la educación, en una sociedad plural:

- 1º) las necesidades de los sistemas personal, social y educativo,
- 2º) las metas del sistema, diversificadas en distintos niveles,
- 3º) las diferencias respecto del sistema, tanto *ante*, como *dentro de* y a la salida del mismo,
- 4º) las singularidades y afinidades, como subconjuntos de diferencias similares, y, por lo tanto, los subsistemas,
- 5º) las funciones y operaciones del sistema,
- 6º) los recursos de toda índole funcionales con las metas y funciones del sistema,
- 7º) su articulación y conjunción final.

## ***II. Objetivos de la investigación pedagógica en una sociedad plural***

En los apartados anteriores hemos considerado, respectivamente, en primer lugar, los problemas pedagógicos deducidos de las decisiones de política educativa en los últimos años, y, en segundo lugar, la necesidad de la investigación pedagógica en una sociedad pluralista desde la perspectiva sistemática.

Corresponde, ahora, que procedamos a la tarea de identificar los problemas a investigar en relación con las citadas necesidades sociales, en relación, tanto con el sistema social en su conjunto, cuanto con el subsistema educativo y, finalmente, escolar. Por supuesto, o como *supuesto* subyacente, habrá de entenderse que el analogado del sistema social es la persona como sistema, con su régimen de unidad y diferenciación en continua y dialógica relación de apertura a la normatividad (cfr. Escámez, 1983).

La problemática que vamos a afrontar cuenta con tres dimensiones:

- 1º) *valores* subyacentes del proceso educativo en una sociedad pluralista,
- 2º) *efectos* de esos valores sobre el sistema: requisitos par el sistema educativo,
- 3º) *exigencias* para la *investigación* sobre la educación en términos de *sistema*.

### *1º) Búsqueda de los valores educativos en una sociedad pluralista.*

La primera dimensión de nuestro problema es, lógicamente, la de la búsqueda de los valores que informan a la persona, como sistema, y al sistema educativo en su totalidad, abierto tanto a las relaciones ecológicas con el sistema informal, cuanto en su acepción de sistema formal, digamos de tipo familiar y escolar.

La búsqueda de la valiosidad y de los valores que han de informar los patrones del sistema educativo, y que serán objeto de una investigación sistemática y crítica sobre la educación, puede intentarse, como ha señalado recientemente Escámez (1983, p. 71), a partir de fundamentos "transubjetivos" del valor, cuyas respuestas ha adoptado el hombre en tres ejes fundamentales: Dios, Hombre y Sociedad (ver el trabajo de este autor para las posibilidades que, a su juicio, tiene cada uno de estos tres ejes). Ahora bien, dentro de una sociedad pluralista —y, más concretamente, dentro de un Congreso que reflexiona sobre el problema de las relaciones entre educación y sociedad plural— es preciso buscar la mayor posibilidad de acuerdo común respecto de los valores "universales" aceptados por todos. La respuesta no puede prescindir de los valores humanos, reconocidos largamente por la Humanidad y que son objeto de un reconocimiento positivo en la sociedad libre y plural, esto es, democrática.

Así, pues, y sin pretender reducir —por lo que veremos después— el pensamiento pedagógico a las formalidades política y democrática, es preciso reconocer los profundos y positivos valores humanos y educativos que se encuentran, en concreto, en nuestra Constitución. En concreto, los principios constitucionales que debemos tomar como originadores de valores educativos son la libertad, la justicia y la igualdad, con sus consecuencias obligadas de paz y tolerancia, esto es, de aprendizaje de la convivencia en comunidad. Así, la paz, como vieja meta de la Humanidad, tantas veces rota cerca de nosotros, consiste en el efecto de una educación que ordena sus esfuerzos hacia los ideales de la libertad y de la justicia. La tolerancia es un punto de llegada, mucho más que una línea de salida, que se consigue gracias al esfuerzo superador de un duro aprendizaje cultural. Nuestra propia Constitución nos brinda, por otra parte, en su artº 2, otros dos principios de valor para la ordenación de nuestra convivencia y para el logro de nuestra configuración política: la unidad y la solidaridad, dentro del pluralismo cultural, lingüístico, que, paradójicamente, *nos une*.

Así, pues, habiendo adoptado libremente nuestra Constitución como eje referencial de valores educativos, nos encontramos con que, en el presente contexto educativo plural, podemos entender *como mínimo* el proceso educativo como un proceso de aprendizaje de los valores de libertad/igualdad/justicia/unidad/solidaridad/comunidad/. Como resultado de ello, nuestros educandos habrán aprendido el efecto, habrán efectuado, el aprendizaje de la paz y de la tolerancia. Todos estos términos, entendidos como co-principios de una existencia en común, configuran una red de relaciones, un mapa comunitario, de tal modo que los posibles riesgos de llevar al límite cualquiera de estos principios —por ejemplo: igualdad —————> igualitarismo; unidad —————> unificación; etc.—, quedan compensados con el desarrollo de los otros principios y valores. De ahí que haya de tenerse presente que

los valores son, por su propia naturaleza, referenciales, esto es, dinámicos en sí mismos y correlacionables con otros dentro de un mapa o constelación de valores, y, que, así mismo, los citados principios tengan ese carácter co-principal.

En consecuencia, tras esta primera aproximación al problema de qué debemos investigar prioritariamente en una sociedad plural, cabe resolver que ha de ser la cuestión de cómo lograr, en el ámbito de la persona y a través de situaciones comunitarias, el aprendizaje de los principios y valores afirmados en nuestra norma fundamental y confirmados por la experiencia de convivencia en libertad y tolerancia.

## *2º Efectos de los valores como requisitos para el sistema educativo*

Los mencionados valores, en su referencia con la educación considerada como sistema, exigen que estudiemos los siguientes requisitos para una educación de calidad;

- a) el derecho a la educación,
- b) el derecho a las diferencias específicas ante el sistema educativo,
- c) la igualdad de oportunidades respecto de la educación.

El derecho a la educación ha de entenderse aquí como derecho a una educación de calidad. Ello vale para las diversas acepciones de la expresión "derecho a la educación", esto es,

- derecho a educarse, entendido como derecho básico o fundamental y de participación de la persona en su propia educación,
- derecho a educar: derecho a crear centros educativos (y, en su caso a dirigirlos de acuerdo con un estilo educativo, si, tal como entendió el Tribunal Constitucional español en su sentencia de 1981, se acepta que la determinación inicial del proyecto educativo constituye parte del acto de creación del centro).
- derecho a elegir el tipo de educación, y, en concreto, el tipo de centro más acorde con la propia orientación axiológica o ideológica.
- derecho a participar en la regulación del derecho a la educación, por parte de todos los interesados en la educación formal: directivos y profesores de los centros educativos, otros profesionales de la educación, padres y alumnos, asociaciones de padres, etc.

Por lo tanto, la investigación pedagógica tomará como objeto de estudio:

- a) la *coherencia* del proyecto educativo entendiendo la educación como "coherencia teleológica", al considerar con Brettschneider (1969) que la coherencia es aquel principio ontológico que se refiere a la conjunción y armonía de las partes a una totalidad espacio-temporal. "La educación que se expresa en un programa (*curriculum*) común es uno de los postulados fundamentales de la comunidad. Además, la educación, entendida como proyecto perfectivo, en desarrollo, consiste

en un conjunto de relaciones que son lógicamente posibles, y significativamente realizables, en términos de la estructura interna del sistema; bien entendido que en esta estructura interna se 'incluye', también, la teleología del sistema. La coherencia y la homogeneidad de los comportamientos interindividuales es tanto mayor cuanto más autónomo y estructurado es un sistema. Pero dichas características no son sendos *a priori* de la comunidad, sino más bien el efecto de la interacción que tiene lugar, tanto en relación con el medio interno, como del medio ambiente del organismo. La distinción entre organismos teleológicos y mecánicos está asociada a su mayor o menor coherencia. Aquellos son capaces de establecer y de mantener tal característica en tanto en cuanto poseen una estructura más autónoma y diferenciada. Son organismos que se identifican y definen por sí mismos, al contrario de los que funcionan mecánicamente, en función de otros organismos" (Vázquez, 1983, pp. 410-11).

b) la *participación* de todos los subsistemas y miembros del sistema en su regulación y en el control de las metas respecto de las cuales unos y otros se autodeterminan libremente. Con referencia al sistema, su teleología abierta, su estructura y la participación, se interrelacionan de tal modo que, a mayor participación, se da también mayor homogeneidad y coherencia en las relaciones internas y externas del sistema. Esta participación, para que responda a las exigencias del derecho a la educación *de calidad*, debe entenderse como participación, tanto directa, como a través de representantes. También en relación con este punto adquiere interés la Sentencia citada del Tribunal Constitucional acerca de cómo debe entenderse el derecho de los padres a participar libremente, y no sólo a través de una determinada asociación, en la regulación del centro educativo.

c) la *homogeneidad* de la distribución de los resultados educativos, tanto en su sentido cualitativo e ideológico, como en el cuantitativo y estadístico. La investigación pedagógica ha de constatar si, a través de la participación y del desarrollo autónomo del sistema, se logran, al mismo tiempo, los efectos de:

- a) una estructura más autónoma, tanto en el ámbito del sistema total, como en el de los subsistemas integrantes,
- b) una mayor homogeneidad de la varianza, sin que sea "debida" al efecto de la regresión a la media,
- c) una mejora de la media de los resultados del conjunto a lo largo del proceso educativo,
- d) una posibilidad de promoción de los miembros a lo largo del proceso educativo con moderada independencia o falta de asociación respecto de los resultados iniciales en los primeros estadios o niveles de desarrollo.

Esta homogeneidad ha de verificarse en relación con el enfoque de evaluación de criterios de tal modo que el desarrollo "esencialmente homogéneo" que aspira a ser la *cultura general* —y, por lo tanto, el *currículum* común— de las escuelas de una comunidad nacional sea compatible con el desarrollo de las peculiaridades y la promoción de cada individuo con independencia de las limitaciones previas o concomitantes de tipo educativo, cultural o socioeconómico.

Gracias al estudio de estas tres características del proceso educativo —coherencia, participación y homogeneidad—, la investigación pedagógica medirá sistemáticamente los efectos de la igualdad de oportunidades respecto del proceso educativo en sus tres niveles sistémicos:

- a) nivel de entrada, particularmente *ante la* escolaridad básica,
- b) estados internos, *dentro del* sistema,
- c) nivel *de salida* del sistema,

Dentro de estos tres niveles o "momentos" del proceso educativo se deberían investigar los efectos educativos de especialización, función-génesis,..., recientemente estudiados por Castillejo, dentro de su comprensión de la educación como "proceso de elaboración de consistencias" (Castillejo, 1983).

### *3ª Consecuencias para la investigación sobre la educación en términos sistémicos*

Anteriormente, hemos citado el derecho a la educación como derecho a la educación de calidad, derecho a las diferencias específicas ante el sistema educativo y derecho a la igualdad de oportunidades.

En rigor, estos dos "últimos derechos" se resuelven en el primero, ya que la calidad de la educación exige, tanto la observancia de la diferenciación personal, cuanto esa peculiar dimensión de la justicia que obliga a dar a cada uno "lo suyo", lo que le es propio. Ahora bien, podemos mantener que la investigación sobre la calidad de la educación se relaciona con estos derechos en los términos siguientes:

#### IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

| <hr/>                       |                     |                            |
|-----------------------------|---------------------|----------------------------|
| Ante -                      | Dentro de -         | A la salida<br>del proceso |
| DERECHOS A la participación | A la diferenciación | A la calidad               |
| Entrada                     | Estados intermedios | Salida                     |
| <hr/>                       |                     |                            |

#### PROCESO EDUCATIVO FORMAL

En el estado actual de la investigación, podemos, pues, relacionar los problemas de investigación con referencia a los siguientes parámetros:

## I. VARIABLES ANTECEDENTES RESPECTO DEL PROCESO DE INSTRUCCION:

1.1, de naturaleza familiar (tienen la doble condición de variables antecedentes y contemporáneas respecto del proceso educativo, formal, escolar),

1.2, de naturaleza ambiental (cultural informal, entorno escolar, etc.)

## II. VARIABLES ALTERABLES DEL PROCESO EDUCATIVO FORMAL. Se han identificado como:

2.1, factores de calidad de instrucción,

2.2, "variables alterables" configuradoras del proceso educativo.

## III. VARIABLES A LA SALIDA DEL PROCESO EDUCATIVO. Principalmente, son de dos tipos:

3.1, rendimiento escolar,

3.2, resultados socio-afectivos.

### *Generalizaciones más significativas de las investigaciones sobre los citados parámetros*

El presente trabajo no responde a un intento de constatación de la investigación pedagógica en este amplio campo, sino que, por el contrario, pretende, más bien, adoptar un carácter provocador de la investigación sobre la calidad de la educación en una sociedad plural. De ahí que, sin mayores desarrollos, estimemos suficiente consignar la existencia de los estudios más importantes dentro con referencia a los citados parámetros.

1º) *Pérdida de confianza en el carácter condicionante* de las variables familiares fijas (VFF), tales como:

1.1 *Status socioeconómico y variables demográficas*. Estas "macro-variables" resultan poco precisas para hacer predicciones ajustadas sobre su influencia en los procesos educativos emergentes (cfr. Kalinowski y Sloane, 1980; y White, Kaban y Attanuc, 1978, en el Informe Final del Proyecto Harvard de Preescolar). Según los primeros autores, las características de *status* familiar sólo dan cuenta, aproximadamente, de un 10% de la varianza de los resultados escolares. Por otra parte, estos indicadores no señalan cómo pueden influir los padres y las escuelas sobre la situación de *cada* alumno. En lugar de, la creencia en estas macrovariables, se estima que sería preferible sostener la creencia de que cada familia tiene, por así



decirlo, su propio *curriculum* y su estilo "didáctico" (Bloom, 1980). Así mismo, pueden adoptarse como variables más explicativas, según Dave (1963):

- a) la "presión" parental hacia la conformación de los rendimientos escolares,
- b) los modelos familiares de lenguaje,
- c) la orientación respecto de los estudios (disponibilidad y calidad de ayuda),
- d) los intereses y actividades familiares,
- e) las actividades en el hogar; estímulo respecto del comportamiento exploratorio del medio ambiente, etc,
- f) los hábitos de trabajo; estructuras y rutinas de trabajo en la familia.

Como resultado de estas investigaciones, los citados Kalinowski y Sloane (1980, p. 7), nos proponen el siguiente mapa cognitivo de las influencias familiares sobre el rendimiento escolar:

|              |                                |                           |                                                                           |
|--------------|--------------------------------|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
|              | Ambiente familiar              |                           |                                                                           |
|              |                                | . 65                      |                                                                           |
| C.I. Padre   | . 19 Procesos<br>estructurales | variables<br>infantiles   | Rendimiento<br>escolar cognitivo                                          |
| .56          |                                | .55-.66 sobre todo,       |                                                                           |
|              |                                | lingüísticas y            | Resultados                                                                |
| Madre        | . 15 Procesos<br>actitudinales | habilidades de<br>trabajo | afectivos<br>(autoestima,<br>motivación para<br>el rendimiento,<br>etc.). |
|              |                                | . 74                      |                                                                           |
| ANTECEDENTES | MEDIDAS DE                     | INFLUENCIAS               | RESULTADOS                                                                |
|              | VARIABLES                      | MEDIADORAS                |                                                                           |
|              | FAMILIARES                     |                           |                                                                           |

## 2º) Relación entre requisitos cognitivos y rendimiento escolar

En los últimos años, la investigación pedagógica ha modificado la valoración respecto de los efectos de la "inteligencia general" (o, en su caso del C.I.) sobre los resultados escolares. Dos problemáticas se encierran aquí. Primera, la de la controversia entre la "heredabilidad" y la "ambientalidad" de la inteligencia. Para este punto, pueden verse los trabajos de Yela (1976 y 1978), y de Kamin (1983), en los que se afronta el problema desde la perspectiva de *interacción* entre herencia y

ambiente. Segunda, la de la "sustitución" del constructo "inteligencia general" por los "requisitos cognitivos". En este último punto, cabe destacar las investigaciones de Froemel y Leyton (1980) para quienes los requisitos cognitivos actúan como variables mediadoras entre, por una parte,

a) los antecedentes escolares o instrucción previa con los que correlacionan muy intensamente (.80), y los antecedentes familiares, con correlaciones así mismo altamente positivas (.70), y, por otra,

b) los procesos instructivos convencionales (enseñanza no tutorial) y los procesos instructivos en condiciones favorables (refuerzo y enseñanza correctiva).

En dichas investigaciones, las correlaciones indican que la consideración de los procesos escolares como configurados por variables alterables da lugar a una modificación importante en el grado de asociación entre dichos requisitos y el rendimiento escolar (los coeficientes de correlación varían desde .65 hasta .20 según que se actúe sobre los requisitos cognitivos a través de procesos más, o menos, convencionales).

3º) *Características afectivas de entrada (CAE)*. Las características más investigadas son:

3.1, las actitudes e intereses, bien hacia la escuela, bien hacia las materias específicas (matemáticas, etc.); en ambos casos se han encontrado correlaciones del orden de .30 entre actitudes (o intereses) y rendimiento en el mismo área.

3.2, autoconcepto, se ha investigado, sobre todo, su correlación con el rendimiento en tareas lectoras y de matemáticas (Muraki y Whalen, 1980, dan cuenta de estudios con correlaciones de orden de .45).

4º) *Relación entre tiempo educativo (TE) y rendimiento estudiantil (RE)*. Estas variables aparecen fuertemente asociadas entre sí, habiéndose constatado la naturaleza alterable del tiempo educativo y, en consecuencia, su alta capacidad para predecir y provocar mejores resultados en el rendimiento de los alumnos. Las correlaciones halladas alcanzan magnitudes hasta de .70 en las investigaciones de O'Brian y Ginsburg, de 1980, y de Andersen de 1973 (cfr. Vázquez, 1981). Más recientemente, Jensen (en Sternberg, 1982), ha puesto su interés en relacionar la inteligencia y las medidas temporales de los procesos mentales.

5º) *Variables de salida del proceso escolar*

En los últimos años, y consiguientemente al mayor interés por la investigación sobre las variables alterables mediadoras (V.A.M.), ha decaído un tanto el interés respecto de las variables de salida o de producto del sistema escolar.

No obstante, los estudios sobre estas variables de salida se mantienen todavía, principalmente por dos razones:

a) por la dificultad existente para discriminar entre "procesos" y "productos" dentro del aprendizaje humano,

b) por el carácter continuo del proceso académico-escolar.

Como se ha manifestado previamente, los dos tipos de variables más usualmente estudiadas a este respecto son los rendimientos escolares y los resultados socio-afectivos. Cuando los estudios se centran en los resultados finales de los niveles escolares secundario y superior, se añade en ocasiones el estudio de los niveles económicos de los titulados por el sistema escolar.

A diferencia de las investigaciones sobre los procesos, cuyos trabajos tienen lugar en contextos y con instrumentos más racionales, las discusiones sobre los "resultados escolares" aparecen frecuentemente cargadas por sesgos o perspectivas ideológicas que expresan, ante todo, cambios en los modos de mirar los problemas que afectan al sistema escolar en sus relaciones internas y ecológicas.

Entre los estudios internacionales más relevantes y discutidos de los años ochenta se encuentran los realizados sobre las escuelas de secundaria en Gran Bretaña (*Fifteen Thousand Hours*, 1979) y el Informe Coleman (1981, titulado *Public and Private Schools* que forma parte del amplio estudio longitudinal *High School and Beyond*, y del que se espera un nuevo informe al final de 1984). Con independencia de la construcción metodológica y resultados de investigación, criticados por diversos autores —entre ellos por Page—, merecen destacarse algunas generalizaciones de estos trabajos:

1<sup>a</sup>) la creencia común que se sigue de ambos trabajos de que "las Escuelas producen una diferencia",

2<sup>a</sup>) la ampliación de los indicadores o medidas de "resultados" escolares; en el trabajo de Ruter y colaboradores se han utilizado cuatro medidas: asistencia a clase, comportamiento en clase, comportamiento delincuente y resultados escolares. En el informe de Coleman, Hoffer y Kilgore (1981) se han utilizado "medidas" sobre variables de resultados cognitivos, disciplina, participación en actividades extracurriculares, autoconcepto, implicación en actividades académicas y cargas de trabajo escolar fuera del centro.

3<sup>a</sup>) la evaluación sobre la eficacia del sistema escolar comienza a hacerse, como en el caso del Informe Coleman, dentro del clima y de las mediciones, a la baja, en los *standards* científicos y tecnológicos (acusado, en U.S.A. por la *National Science Foundation*).

Pese a que el nuevo optimismo sobre el "poder" de la Escuela no es tan ingenuo, como el pesimismo escolar de los años sesenta, todavía contamos con la paradoja de que la mayor confianza sobre los procesos escolares se da dentro de un clima desconfiado sobre los resultados concretos de innovaciones específicas tales como la educación compensatoria, los nuevos diseños curriculares, la utilización de la nueva tecnología educativa, etc. El problema no es hoy introducir cambios por sí mismos, sino poder comprobar pedagógicamente —hasta crear pruebas que resulten convincentes para los hombres públicos y para los economistas— que las nuevas y

más crecientes inversiones en innovación tecnológica "dura" son rentables a corto plazo. Como se sabe, esta es una de las limitaciones de las inversiones económicas en educación: la que se sigue del carácter procesal, y de cambio a medio-largo plazo, de la educación, y la necesidad de obtener y demostrar cambios "rentables" a corto-medio plazo desde la perspectiva financiera y monetaria.

### *Otros problemas de investigación en la sociedad pluralista*

Dentro de esta segunda parte del trabajo hemos considerado las líneas más convencionales de la investigación pedagógica sobre el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades. Se han citado las investigaciones más importantes en relación con tres tipos de variables: variables antecedentes (V.A.), variables de influencias mediadoras (V.I.M.) y variables de salida del proceso (V.S.). Con referencia a estos tres parámetros se han recogido las generalizaciones más significativas. Pero, además, de éstas, cabría citar otras tales como el sexo, el lugar de residencia, la coincidencia —o no— de la lengua familiar con la escolar, el "doble sistema" —público y privado— coexistente en España y amparado por nuestra Constitución, etc. Cada una de estas variables ha de integrarse en el modelo propuesto en este trabajo para hacerlo más completo y explicativo. Afortunadamente, comenzamos a tener investigaciones concretas en España que permiten ir conociendo mejor, poco a poco, la varianza de los resultados escolares. Dentro de este orden merecen tenerse presentes los estudios de Carabaña (1979, 1983) y la relevante aportación de Sarramona (1984) —a la que luego se hará más cumplida referencia—, lo que exime al presente trabajo de entrar en esos puntos.

Del mismo modo, resulta preciso atender a los problemas que afectan, no ya, como los expuestos, a todos los sujetos participantes en el proceso educativo, sino a los grupos minoritarios. Una doble problemática debe investigarse aquí, a saber:

- a) el desarrollo educativo de los componentes de estos grupos,
- b) la capacidad de generar marginación que se puede producir *a través del sistema escolar*.

La primera línea de trabajo ha sido estudiada recientemente por Quintana (1984) y Escámez (1984). Dentro de ambos estudios, se pueden conocer las experiencias escolares de los inmigrantes, sujetos de minorías étnicas, hijos abandonados, etc.

Mayor interés —por su interés, dificultad reeducadora y capacidad de "reproducción"— tiene la problemática de la conexión entre sistema escolar e inadaptación social. Sobre este punto, resulta difícil establecer con nitidez la dirección de la causalidad, por lo que, según los casos, la inadaptación puede ser, tanto una variable que explica, como explicada por, los resultados de la misma. En consecuencia, nos encontraríamos con una problemática inscribible, tanto en la primera, como en la segunda línea de investigación citadas.

Previamente hemos visto como el Informe Coleman (1981) citaba como una medida de la eficacia del sistema escolar la implicación de los escolares en

actividades del sistema educativo. Pues bien, estudios, tanto españoles, cuanto extranjeros, apuntan a la siguiente generalización, que tomamos de Vázquez y otros (1983):

"los jóvenes delincuentes, o con problemas de comportamiento social desviado, tienden a ausentarse frecuentemente de la escuela e, incluso, a abandonarla. El camino que lleva a muchos jóvenes a la deserción comienza con una actitud de falta de implicación o compromiso con la institución escolar".

Hinschi (1971) informa en su estudio en el que analizó la relación entre el número de actos delictivos (objeto de auto-informe, o bien, actos tipificados como tales) y la actitud hacia la escuela medida a través de una encuesta. Los resultados, obtenidos de 1.300 alumnos que hicieron el informe de sí mismos y de otros tantos de "historial" conocido muestran que más del 79% de los alumnos que han cometido dos o más actos delictivos se encuentran dentro del 55% del número total de alumnos que, o bien son indiferentes, o bien están descontentos en la escuela. De los 247 alumnos que habían cometido dos o más actos delictivos, 161 (el 65%) manifestaron que la escuela les era indiferente, ni les gustaba, ni les disgustaba.

De estos datos se deducen algunas consecuencias, quizá no plenamente generalizables, pero que son útiles, cuando menos, para formularnos algunas cuestiones importantes, tanto para la organización educativa, como para la suerte de los jóvenes desviados:

- ¿por qué están más próximos a la delincuencia los jóvenes a quienes les disgusta la escuela?,

- ¿tienen algún efecto posiblemente criminógeno las citadas actitudes no positivas hacia la escuela? (cfr. Vázquez y otros, 1983).

Los citados estudios nos revelan que la pregunta por la calidad de la educación en una sociedad pluralista incluye problemas tan agudos como la relación de asociación entre la falta de participación en la vida escolar y el síndrome de inadaptación social, potencialmente criminógeno. Ello fuerza a considerar que la investigación pedagógica sobre el sistema escolar sólo es suficiente si parte del supuesto de que la Escuela, como la Familia, son sistemas —o subsistemas— abiertos, en continua interacción dinámica con el entorno, de tal modo que la mejora del sistema escolar contribuye a lograr el equilibrio dinámico de las relaciones intra e interpersonales más allá de los límites materiales y formales de la escolaridad.

### ***III. La cuestión de la metodología de la investigación pedagógica en una sociedad pluralista***

La tercera y última cuestión que se ha propuesto este trabajo es de índole metodológica. Dado el carácter del presente estudio, no resulta posible agotar todas las dimensiones de la expresión "metodología (científica)". Kaplan (1964) cita

cuatro acepciones de "metodología" que bien podemos entender como epistemológica, "metódica", técnica y actitudinal. En el VII Congreso Nacional de Pedagogía se examinaron algunas cuestiones de fundamentación epistemológica (cfr. Vázquez, 1980) que ahora damos por supuestas. Obviamente, el formato de este estudio no es el más adecuado para entrar en detalles de tipo estrictamente técnico e instrumental. En consecuencia, nos limitaremos a los otros dos puntos, "metódico" y actitudinal, así como a una breve propuesta de carácter organizativo-institucional de la investigación pedagógica sobre la educación en una sociedad pluralista. Por motivos de tipo expositivo comenzaremos por la dimensión actitudinal del problema, para continuar con la metodológica y concluir con la organizativa.

### *3.1 Las actitudes ante la investigación pedagógica en una sociedad plural*

Este primer enfoque nos plantea, de entrada, una primera cuestión, ¿cómo se vive la investigación sobre la educación en una sociedad plural?, ¿cuáles son las actitudes y creencias existentes ante la investigación sobre la calidad de la educación?. A mi juicio, y, entre otras posibles, pueden señalarse las siguientes:

1ª: *La profundización en la pregunta sobre la calidad de la educación hace a la sociedad más libre y más justa.* Esta primera creencia tiene un signo o carácter eminentemente positivo. Constituye una de las afirmaciones más básicas de la sociología del conocimiento que la ciencia libre requiere —y contribuye al desarrollo de una sociedad libre—. La sociedad que se pregunta de modo sistemático y crítico sobre la calidad de sus procesos y productos educativos en el contexto de los principios de equidad, solidaridad y libertad y "se da cuenta" a sí misma de sus resultados en una sociedad progresivamente más libre, ordenada (en el sentido ya precisado) y justa.

2ª: *Las relaciones entre investigadores y políticos de la educación han de ser francas y leales.* Ya hemos visto como resulta difícil, con frecuencia, que los investigadores creen pruebas suficientes y convincentes para promover una toma de decisiones por parte de los hombres públicos —los representantes de la voluntad popular— y técnicos de la economía y de la administración. Con frecuencia, estas relaciones no son suficientemente leales y de cooperación en países de escasa experiencia democrática, o bien —dentro de cualesquiera países— en tiempos de crisis económicas y sociales. En tales casos, los investigadores pueden verse por los políticos como "intrusos políticos" o bien como miembros de organizaciones con escasa eficacia social (Werskey, 1971).

Otra posible actitud por parte de los políticos es la de captar científicos dentro de una determinada clientela política, cuando, por existir un contexto democrático y pluralista, se pueden seleccionar investigadores que, al margen o dentro de su actuación profesional, militan en una creencia política consonante con las del poder ejecutivo. El mecanismo es de algún modo semejante en los países o etapas de "libertad tutelada", o simplemente, sin libertades, cuando también se opera de un



modo discriminativo a favor de unos y en contr de todos los demás. Desde luego, cabe decir, y con toda la razón, que en democracia los riesgos siempre son mucho menores, toda vez que los "no seleccionados por el sistema" pueden organizarse libremente y ser captados por equipos de servicios de investigación de mercado. Esto es cierto, pero ello no hace sino desplazar la cuestión hacia la de a quien puede recompensar los servicios de investigación en una sociedad abierta, particularmente en épocas de crisis económica.

Por supuesto, la solución óptima consistiría en que los investigadores sobre la educación —al margen de sus legítimas y personales convicciones ideológicas— pudieran constituir un banco de reserva, de aportación del problemas, hipótesis y búsqueda de soluciones, que hiciera posible una toma de decisiones en un contexto de libertad. Lo que no sea esto, sólo significaría desconfianza hacia y desde el poder y que éste, en todo caso, tuviera "sus propios investigadores" sobre la parcela científica de que se tratare, en nuestro caso, de la educación. Este riesgo será mayor, siempre, en el sector de la política e investigación educativa por su mayor permeabilidad a la orientación ideológica de la ciencia, que en de la tecnología de los alimentos o de los transportes, o en el de la política financiera incluso, por poner ejemplos algo distantes de nuestra área.

3º: *La investigación pedagógica debe desarrollar una actitud crítica hacia la sociedad educadora.* Esta tercera proposición es complementaria de las dos anteriores y nos pone en el camino de comprender el papel de la actitud crítica dentro de la "sociedad abierta". Del mismo modo que no puede entenderse la educación si no es en relación con la actitud crítica, tal como han señalado recientemente Cervera (1983) y Escámez (1984), también cabe afirmar que la sociedad abierta pone en libertad las facultades críticas del hombre y éste contribuye a hacerla más libre a través del ejercicio de la función crítica y de la aplicación de los métodos críticos y racionales de la ciencia a los problemas de la sociedad abierta (Popper, 1982, p. 15).

De nuevo, como hemos señalado en el punto precedente, se nos presenta un problema característico de las sociedades democráticas, comparativamente menos grave que en "el otro tipo" de sociedades, pero problema al fin y al cabo. En efecto, si es verdad que en una sociedad abierta es más fluida la capacidad de inquirir sobre sus problemas educativos y la posibilidad de transmitir información sobre ellos, también es cierto que puede fallar la actitud de discernimiento entre lo que constituye, o no, una investigación de calidad, dando lugar a lo que recuerda Popper que dijera Kant acerca de "la ficticia ciencia... con su malhadada fecundidad". Hasta que en el mercado libre del conocimiento no se establecen los criterios de selección de trabajos de calidad, cualquier laborante puede erigirse en candidato a investigador científico y, con un poco de suerte, obtener recompensas —ya que no honores— por su labor. También aquí habría que concluir manifestando que este es un mal más propio del enfermar pedagógico que de algunas otras áreas del saber y del investigar, más hechas ya a la labor ardua de la contrucción racional.

4º: *La investigación pedagógica implica visiones generales y sistemáticas.* Hemos visto en el principio del trabajo cómo la crítica y la sistematización

constituyen sendos principios de la investigación pedagógica en tanto que investigación científica. El problema consiste ahora en que en una sociedad plural es más cuantiosa la información de tal modo que está siempre en un estado de información emergente que no siempre acierta a incluirse y formar parte de explicaciones sistemáticas y coherentes.

Para valorar adecuadamente esta actitud, y el riesgo que no observarla comporta, podemos adoptar, como marco interpretativo, lo que Chin y Downey (1973) han llamado "paradigma de actividades e instrumentos empíricos y teóricos para la construcción de un conocimiento sistemático acerca del comportamiento y de las instituciones de cambio intencional". Este paradigma se compone de catorce niveles continuos enunciados de mayor a menor nivel de abstracción:

n. teórico-analíticos

- metateoría y análisis de valores,
- modelo,
- grandes teorías y esquemas conceptuales,
- teorías de rango intermedio,
- hipótesis conceptuales,
- "constructos",

niveles empíricos

- paradigmas,
- diseños experimentales y quasi-experimentales,
- expectativa de comportamiento,
- medida e instrumentos de medida,
- variables descriptivas,
- técnicas y técnicas de cambio,
- estudio de casos,
- observaciones y descripciones de sentido común.

Dentro de este paradigma o punto de vista, importa señalar que la investigación sobre la educación en una sociedad plural reúna, al menos, tres requisitos:

1º) partir del cambio intencional y deseado que se quiere lograr (Chin y Downey califican este tipo de conocimiento sobre cambios deliberados como "tipo A", a diferencia de los tipos "B", puramente descriptivo-explicativo, y "C", orientado hacia la investigación básica),

2º) implicar una superación de los niveles más elementales, y, sobre todo, del último que no constituye sino una descripción de los diferentes hechos que acontecen en una sociedad plural; quizá los tipos de conocimiento más necesarios en una sociedad de este tipo —sobre la base del análisis de

valores— sean los niveles 4º a 9º, esto es, desde los niveles menos abstractos del enfoque teórico-analítico hasta los menos concretos del nivel de lo empírico,

3º) provocar una implicación entre distintos niveles de conocimiento, y, en general, entre el gran nivel de lo empírico y el de lo teórico-analítico.

Es preciso que la sociedad impulse la conexión entre los diversos tipos y niveles de investigación sobre la educación, de tal modo que los hallazgos de la investigación empírica encuentren significación a la luz de las grandes teorías, así como que se vayan formando teorías de amplitud intermedia por acumulación e integración de los estudios sistemáticos basados en diseños quasi-experimentales, paradigmas e hipótesis conceptuales. Esta integración es una condición para el desarrollo de la investigación científica, ya que el mero estudio de casos, sin mayor rigor metodológico, que tanto se da en nuestros días y en nuestro contexto, contribuye poco a la innovación educativa.

5ª: *Ha de contemplarse la investigación pedagógica de forma que se haga posible una discusión más racional.* Con frecuencia advertimos que la investigación pedagógica es objeto de descalificación a partir de actitudes de incomunicación que llevan a establecer lo que Popper (1982, p. 384) ha llamado "dogmatismo dos veces dogmático", por cuya virtud, a partir de una especie de "ideología total", se descalifica globalmente una afirmación científica a través de presuntamente válidas explicaciones motivacionales. Popper señala los riesgos de las posturas pretendidamente "científicas" de un cierto marxismo elemental, del psicoanálisis superficial o de filósofos del significado que acuden al sencillo expediente de llamar dogmático al contrario desde una postura irreductiblemente simplista. El esfuerzo esclarecedor que García Carrasco (1983) ha hecho recientemente acerca de las condiciones del papel y del discurso racional del pedagogo ha conseguido identificar algunas posturas —como las de Ribera, Unamuno y Bueno— no ajenas al riesgo que aquí señalamos. Otro tanto sucede, a veces, respecto de las críticas sobre la igualdad de oportunidades.

6ª: *Actitud cooperativa hacia la investigación pedagógica.* Esta actitud es necesaria dentro de una sociedad pluralista, entre todos los responsables y conductores de la investigación sobre la educación. No hacemos referencia aquí ya a la superación de la desconfianza a la que hemos aludido más arriba, sino más bien a la necesidad de promover una colaboración entre los investigadores de los diversos tipos de investigación sobre la educación. Taylor (1981) ha distinguido tres tipos de investigación educacional (*R & D*), investigación "libre", investigación orientada hacia la decisión e investigación de desarrollo y difusión hacia las entidades regionales, directores de sistemas y centros y profesores. Pues bien, es necesario que la requerida cooperación se de entre y dentro de los tres tipos citados. Esta actitud es tanto más necesaria cuanto más descentralizada esté una nación o estado, de tal modo que en los países fuertemente descentralizados (por ej., U.S.A.) se ha valorado como la primera dificultad para valorar el impacto real de la investigación pedagógica (Gideonse, 1981). Tal puede llegar a ser el caso español actual, donde ya

se han detectado casos, en la Universidad, de duplicaciones desconocidas de investigaciones idénticas o muy similares.

### *3.2 Necesidad de un enfoque metodológico para la investigación pedagógica en una sociedad pluralista*

Toda la problemática de la investigación pedagógica en una sociedad pluralista se reduce en última instancia a construir un formato metodológico. La cuestión es demasiado compleja como para poder plantearla en toda su extensión y límites en el corto espacio del que se dispone ya. En consecuencia, vamos a formular sólo algunos de sus puntos principales.

En primer lugar, requerimos el planteamiento de un nuevo enfoque de investigación muy poco desarrollado todavía, sobre el sistema escolar que implique una consideración del problema en términos sistémicos, tal como hemos señalado previamente. La necesidad de esta nueva perspectiva se encuentra perfectamente expresada en una reciente contribución de Sarramona (1984) sobre "igualdad de oportunidades y función selectiva del sistema escolar":

"las desigualdades ante la educación formal aparecen materializadas a través de 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".

Tras citar una investigación española (cfr. Carabaña, 1979) en la que se muestra que niveles análogos de conocimiento han sido evaluados distintamente en diversas provincias y en diferentes colegios en función de distintos criterios, concluye Sarramona:

"por lo tanto, las notas escolares no son un buen criterio de medición de desigualdades ante la educación, especialmente a medida que se asciende en los niveles escolares" (Sarramona, 1984, p. 3).

Esta constatación encierra una decisiva importancia para sentar las bases de un nuevo enfoque de la investigación sobre la calidad de la educación en el sistema escolar español. Las consecuencias más importantes que se derivan son dos, a saber:

1\*) es preciso investigar la calidad de la educación en términos de *procesos*, y no sólo de *productos*; para ello, debe producirse un gran esfuerzo investigador colectivo sobre un *sistema de indicadores de procesos de calidad*, poniendo un énfasis especial en la investigación en *estados* y de *niveles* (Castillejo, en comunicación oral, de 1984, ha manifestado algo semejante respecto de la investigación en educación especial),

2ª) es necesario proceder a una depuración de los estudios sobre la calidad de los "productos" escolares, sobre todo al final de los niveles y ciclos de la educación preescolar, básica y secundaria.

Digámoslo sin rodeos: resulta sonrojante —y todos tenemos alguna cuota de responsabilidad de esta deficiencia— que sigamos manteniendo el estado actual de la investigación sobre los resultados del sistema escolar. Año tras año, aunque con un par de ellos de retraso, acudimos a conocer los "resultados" de los diferentes niveles de nuestro sistema sin otros indicadores que el de la mortalidad estudiantil o el % de lo que alcanzan... un nivel terminal que nadie se ha cuidado de definir conceptual y empíricamente. Si adoptamos un caso concreto, el de la Educación General Básica, el problema es bien patente. En primer lugar, porque, faltando unos *standards* de nivel terminal, hemos caído en la definición empírica de que son "fracasados" todos aquellos alumnos que, bien en junio o en septiembre del año natural en el que cumplen los catorce años de edad cronológica, no alcanzan el título de Graduado Escolar. La cuestión se resuelve finalmente en otorgar el título y, por lo tanto, excluir del síndrome escolar, social y personal del "fracaso escolar" a los que "aprueben" 8º curso de E.G.B. Pero, ¿es suficiente esta traducción de criterios, y aún suficiente la definición de los niveles terminales de 8º, para dar la cuestión por resuelta?

En fin, ya se ve que, en este punto, casi todo, por no decir todo, está por hacer. En el estado actual de cosas, hay que decirlo con todo respeto para las dos grandes iniciativas —pública y privada— de nuestro modelo educativo nacional, no se puede discutir con suficiente seguridad y rigor en términos de la calidad terminal de los respectivos "productos" educativos de ambos tipos de iniciativas educativas. Y es absolutamente necesario hacerlo si queremos orientar con rigor, desde la investigación pedagógica, un gran debate público sobre las respectivas calidades de ambos enfoques educativos y de sus correspondientes implicaciones para la libertad de enseñanza. La falta de estos indicadores, y, consiguientemente, de una base suficiente para una discusión seria, ha sido el motivo por el cual en este trabajo sólo hemos hecho referencia una sola vez, y marginalmente, a las posibles diferencias entre ambas iniciativas. Hoy por hoy, no contamos con hipótesis y construcciones conceptuales serias, sino con "expectativas de comportamiento" a lo sumo. He aquí una tarea para todos, para los más directamente implicados en la orientación de los modelos privado y público, cuya libertad y desarrollo estamos llamados a impulsar, indiscriminadamente, los investigadores de la educación.

A nadie se le oculta la dificultad y complejidad de la empresa solicitada. Y tampoco que evaluar con rigor en un campo donde una de las variables mediadoras es la libertad personal es tarea harto arriesgada. Pero, aún así, habría que decir, por tercera vez ya en este trabajo, que tamaño estado de cosas sería impensable en otra investigación sectorial.

Estos serían los dos primeros puntos de los que habría que partir para construir un nuevo enfoque de la investigación pedagógica sobre el sistema escolar —y sobre la educación no formal— en una sociedad plural, a saber, *la radical insuficiencia y falta de rigor actual y la necesidad de construir un sistema de indicadores de procesos*



y productos de calidad de educación, o de procesos y patrones de calidad, si queremos ser aún más precisos.

### *3.3 Propuesta "acerca de" la organización institucional de la investigación pedagógica en una sociedad pluralista*

Para concluir, ha de formularse una propuesta sobre la necesidad de proceder a una organización —y quizá a una nueva articulación— de la investigación "educacional" en España. Por razones de mínima prudencia personal, ha de adoptarse una postura de abstención respecto de propuesta concreta alguna, toda vez que el formato que haya de adquirir esta organización ha de ser objeto de una reflexión más profunda y de un diálogo abierto entre todas las partes interesadas. Sin embargo, y dentro del mayor respeto posible a otros juicios y propuestas, cabe entender que cualquier fórmula de organización institucional de la investigación pedagógica ha de satisfacer las siguientes *necesidades*:

1ª) considerar que la investigación debe ir en todo lo posible *delante de*, y no *detrás de*, las decisiones sobre política educacional, evitando así que su papel se reduzca a la constatación tardía de los resultados —con frecuencia poco positivos e inspirados por la improvisación y el modelo del ensayo y del error— habidos a partir de una opción política determinada, sea la que fuere,

2ª) contribuir a que exista una *mayor continuidad y coherencia* en las decisiones de política educativa, de modo que, sin renunciar a manifestarse en legítimas opciones diferenciadas en los supuestos ideológicos, se produzca una mayor homogeneidad en las decisiones políticas adoptadas por diferentes gobiernos de una misma comunidad, diferentes bien contemporáneamente, bien consecutivamente; la investigación pedagógica tiene algunas propuestas racionales que hacer como contribución a la formación de una política de estado en materia educacional,

3ª) contribuir al *reconocimiento, identificación y profundización* en el "hecho diferencial" (cultural, lingüístico, educativo, socioeconómico, etc.), tanto de los individuos, cuanto de los pueblos que configuran nuestra común experiencia histórica y política, y a partir de ellos, de las coincidencias existentes dentro de nuestro proyecto comunitario. La investigación pedagógica puede contribuir al impulso de la diferenciación y de la unidad del sistema educativo español, en sus dimensiones, tanto formal, como informal,

4ª) articularse en un sistema de relaciones que permita coordinar los diferentes niveles de:

a) la investigación pedagógica, entendidos como,

- investigación básica, ("libre"),
- investigación para la toma de decisiones,
- investigación de desarrollo y difusión,



- b) del sistema educativo,
- c) de la organización político-administrativa del Estado,
  - nivel estatal, o de administración central,
  - de comunidad racional,
  - local.

En este sentido y tal como requiere Dabrio (1984), ha de pensarse cual es el sistema de investigación más adecuado en un Estado de Autonomías, si un sistema único, aunque diferenciado, o un doble sistema, estatal y autonómico, susceptible de interacción y de coordinación,

5ª) integrarse como una dimensión de todo sistema educativo, tanto en el macro, como en el micro-nivel, de tal modo que cada una de las dos grandes opciones o iniciativas integradas dentro de nuestro modelo educativo institucional, así como toda organización educativa y todo centro escolar sea capaz de cobrar conciencia de sí misma y ofrecer información, ajustada a la realidad de sus procesos y resultados, a la sociedad,

6ª) requerir el concurso de todas las instancias especializadas en la investigación educacional (Universidades —Escuelas U. de F. de Profesores de E.G.B., Secciones de Ciencias de la Educación, I.C.E.—, Servicios Técnicos de la Administración central, autonómica y local, Inspección Técnica de Educación —cuya continuidad y cualificación profesional para contribuir a la regulación y optimización del sistema educativo no debe limitarse, sino potenciarse—, equipos profesionales especializados en el diagnóstico e intervención educativa sobre los hechos diferenciales) en función de una meta última: asegurar el cumplimiento del derecho a la educación en todos los sentidos precisados en este trabajo (derecho a una educación de calidad, derecho a la diferenciación y derecho a la participación).

## ***Conclusión***

Como consideración final, cabe formular dos palabras que vienen a condensar toda la reflexión y propuesta anterior. La primera hace referencia a un supuesto básico respecto del pedagogo. Cuanto aquí se ha formulado descansa en la convicción de que una sociedad plural necesita el concurso del pedagogo entendido como técnico de la educación, esto es, como técnico en la creación y diseño, aplicación y evaluación de reglas a través de las cuales quepa regular la apertura del hombre a la normatividad. La segunda afirma que la investigación pedagógica es una vía segura para tender el puente entre pluralidad y comunidad, entre ideología y utopía, entre eficacia y calidad.

La investigación pedagógica está en condiciones de contribuir a que nuestro sistema educativo formal e informal sea más permeable a una experiencia de libertad personal y social, ayudando así a configurar una sociedad más libre, ordenada y abierta.

## BIBLIOGRAFIA

- BLOOM, B. S. (1980). *The State of Research on Selected Alterable Variables in Education*. Chicago. Univ. of Chicago. Departament of Education.
- BRETTSCHEIDER, B. D. (1969). "Education as teleological coherence", pp. 50-59, in VANDERBERG, D. (ed.). *Theory of Knowledge and Problems of Education*. Univ. of Illinois Press, Urbana. Illinois. Publicado originalmente bajo el título (1960) "Sketch for an organismic Philosophy of Education". Ed. Theory. X. 2, April, pp. 137-141.
- CARABAÑA, J. (1979). "Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la E.G.B.". *Temas de investigación educativa*. Madrid. MEC-INCIE, pp. 29-71.
- CARABAÑA, J. (1983). *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- CASTILLEJO, J.L. (1983). "La educación como elaboración de consistencias", en VARIOS. *Teoría de la Educación*. (I. El problema de la educación). Murcia, Edics. Límites, pp. 145-159.
- CERVERA, J. (1983). "Función crítica y proceso educativo", en VARIOS. *Teoría de la Educación*. (I. El problema de la educación). Murcia, Edics. Límites, pp. 97-105.
- CLARK, D.I., and GUBA, E.G. (1965). "An examination of potential change roles in education". Paper presented to the NEA-CSI Seminar On Innovation in Planning School Curricula. Aerie House. Virginia.
- COLEMAN, J.S., HOFFER, T., and KILGORE, S. (1982). *High School Achievement. Public, Catholic, and Private Schools Compared*. N. York. Basic Books Inc. Publ.
- CHIN, R., and DOWNIE, L. (1973). "Changing change: an innovating discipline", in R.M.W. TRAVERS (ed.) *Second handbook of research on teaching*. A.E.R.A. Chicago. Rand McNally, pp. 513-529.
- DABRIO, M.V. (1984). "El C.S.I.C. en el Estado de las Autonomías". *Mundo Científico*, nº 136, pp. 569-572.
- DAVE, R. (1963). "The identification and measurement of environmental process variables that are related to educational achievement". Ph. D. dissertation, Univ. of Chicago.
- DEWEY, J. (1904). "The relation of theory to practice in the Education", in DEWEY, J. (ed.) *The relation of theory to practice in the education of teachers*. 3rd. Yearbook, Part. I, of the N.S.S.E. Bloomington, Ill. School Co, pp. 9-30.
- DEWEY, J. (1929). *Fuentes de una Ciencia de la Educación*.
- ESCAMEZ, J. (1983). "Educación y normatividad", en VARIOS. *Teoría de la Educación*. I (El problema de la educación), pp. 63-77.
- ESCAMEZ, J. (1984). "Marginación socioeconómica y educación". Ponencia presentada al VIII Congreso Nacional de Pedagogía. Santiago de Compostela 3-6 de julio de 1984. En : SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA. *Educación y Sociedad Plural*. VIII Congreso Nacional de Pedagogía. Santiago de Compostela, 1984, Tomo I, pp. 453-469.
- EYSENCK, H. I. y KAMIN, I. (1983). *La confrontación sobre la inteligencia*. Madrid. Pirámide. Fifteen Thousand Hours (1979).
- FROEMEL, J., and LEYTON, F. (1980). "The effect of cognitive entry behaviors on school achievement". En BLOMM, B.S. *The state of research on selected alterable variables in education*. Chicago. Univ. of Chicago. Departament of Education, pp. 41-51.
- GARICA CARRASCO, J. (1983). *La Ciencia de la Educación. Pedagogos, ¿para qué?*. Madrid. Santillana. Colec. Aula XXI.
- GIDEONSE, H.D. (1981). "The impact of Educational Reserch: Reflections on the American experience". *International Rev. of Ed.*, vol. 27, nº 2, pp. 125-126.

- HIRSCHI, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley, Calif.
- KALINOWSKI, A. and SLOANE, K.D. (1980). "Home environmental influences on school achievement", in: BLOOM, B.S. et al. *The state of research on selected alterable variables in education*, pp. 41-51.
- MURAKI, E. and WHALEY, T. (1980). "Affective Entry Characteristics", in BLOOM, B.S. et al. *Op. cit.*, pp. 52-63.
- NISBET, J. (1981). "Editorial Introduction". *International Rev. of Education*, vol. 27, n° 2, pp. 101-104.
- NISBET, J.D., and ENTWISTLE, N.J. (1973). "The psychologist contribution to educational research", in TAYLOR, W. (ed.). *Research perspectives in Education*. London. Routledge and Kegan Paul, pp. 113-120.
- O'BRIEN, M.L., and GINSBURG, K.M. (1980). "Time-on-Task and School Achievement", in BLOOM, B.S., et al. *Op. cit.*, pp. 64-77.
- POPPER, K. (1982). *La sociedad abierta y sus enemigos*. B. Aires. Paidós.
- QUINTANA, J. M<sup>a</sup>. (1983). "Educación y pluralismo socioeconómico". *Revista Española de Pedagogía*, año XLI, n° 161, pp. 439-456.
- SARRAMONA, J. (1984). "Igualdad de oportunidades y función selectiva del sistema escolar". Ponencia presentada al VIII Congreso Nacional de Pedagogía. Santiago de Compostela, 3-6 de julio de 1984, en: SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA. *Educación y Sociedad Plural*. VIII Congreso Nacional de Pedagogía. Santiago de Compostela, 1984. Tomo I, pp. 395-413.
- TAYLOR, (1981). "Educational Research and Development in the United Kingdom: Framework and Future Prospects". *International Rev. of Ed.*, Vol. 27 (1981), n° 2, pp. 179-195.
- VAZQUEZ GOMEZ, G. (1980). "Unidad, autonomía y normatividad en la investigación pedagógica. Consecuencias para la formación de profesores". Conferencia dictada en el VII Congreso Nacional de Pedagogía. Granada, 1980. En: SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA-INSTITUTO "SAN JOSE DE CALASANZ" DEL C.S.I.C. *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Madrid, 1980. Tomo II, pp. 36-91.
- VAZQUEZ GOMEZ, G. (1982). "Supuestos básicos para la investigación en los Institutos de Ciencias de la Educación". *Studia Paedagogica*, n° 9, pp. 15-31.
- VAZQUEZ GOMEZ, G. (1983). "Problemática pedagógica de la relación entre educación y pluralismo". *Revista Española de Pedagogía*, n° 161. Julio-Septiembre, pp. 399-417.
- VAZQUEZ GOMEZ, G.; ARROYO SIMON, M. y BUJ GIMENO, A. (1983). *Formación de especialistas en reeducación de los menores y jóvenes inadaptados o delincuentes*. Memoria del Proyecto de investigación contratado con la Subsecretaría del Ministerio de Educación y Ciencia. 646 págs.
- YATES, A. (ed.) (1971). *The role of research on educational change*. Palo Alto. Calif. Pacific Books.
- YELA, M. (1976). "Familia y nivel mental". En: ROF CARBALLO, J. y otros. *La familia, diálogo recuperable*. Madrid, Karpós, pp. 291-335.
- YELA, M. (1978). "Herencia y ambiente en la psicología contemporánea". *Boletín de la Fundación Juan March*, n° 76, Nov. 1978, pp. 3-25.
- WHITE, B.L.; KABAN, B. and ATTANUCI, J. (1978). *The Origins of Human Competence*. The Final Report of the Harvard Preschool Project.

## BICULTURALISMO Y BILINGÜISMO EN EUSKADI. LAS IKASTOLAS

Isabel G. ZULUAGA

### *Introducción*

El país vasco está constituido desde tiempo inmemorial por un pueblo que posee una cultura y una etnia diferenciadas y como lengua, el euskera.

Con la firma del Estatuto de Autonomía del País Vasco, el 18 de diciembre de 1979, fruto de la implantación de un régimen de vida democrático, se reconoce, en su artículo 6º, que: "El euskera, lengua propia del pueblo vasco, tendrá como el castellano, carácter de lengua oficial en Euskadi, y todos los habitantes tienen el derecho a conocer y usar ambas lenguas" y también que "Nadie podrá ser discriminado por razón de la lengua".

De aquí que la Academia de la Lengua Vasca o *Euskaltzaindia*, promoviese en 1980 la redacción de un *Libro blanco del euskera*, en el que se analizan los aspectos lingüísticos, históricos, socio-económicos y políticos que han influido sobre este idioma.

### *1. La misión de las ikastolas*

Suele definirse la *ikastola* como el lugar donde se enseña *el* euskera y se enseña *en* euskera, es decir, un lugar de transmisión de ese legado cultural, que es lo vasco, como parte, claro está, del resto de la riqueza cultural de la humanidad. Porque escuela, sin más, se dice *ikastetxe*.

Desde 1958 los padres de familia se reúnen con el fin de conseguir locales, dinero, profesores, para la transmisión a sus hijos de la cultura y el dinero de sus antepasados. Surgen primero en Guipúzcoa, luego en Vizcaya, y después en Alava y en Navarra. Ya en el curso 1959-60 funcionan tres, y durante el curso 1964-65 ascienden a diecisiete, con una asistencia de 520 alumnos.

Pero en 1968 pasan a ser consideradas ilegales, con el peligro de tener que actuar en la clandestinidad, si no quieren dejar de existir.

Pronto se creará en Guipúzcoa una *Federación de Ikastolas*, que va contribuyendo a que éstas adquieran entidad jurídica, ya en forma de cooperativas, de centros de enseñanza privada o de sociedades anónimas. El profesorado comienza a acogerse a la Ordenación laboral de la enseñanza privada, a preocuparse seriamente por su formación pedagógica, por la elaboración de material didáctico y por una mayor profesionalización. En el curso 1976-77 se crea la Asociación de profesores de *ikastolas* de Vizcaya, y se piensa en la organización de una Conferencia que agrupe a las *ikastolas* que funcionan en las cuatro provincias.

El número de escuelas vascas que funcionan durante el curso 1975-76 es ya de setenta y ocho, con una asistencia de 17.971 alumnos, los cuales pasan a ser ya en el curso siguiente unos veinticuatro mil.

Se organizan las Ikastolas según modelos diversos: unas como centros de enseñanza privada, recelosos de todo tipo de subvención estatal, otras dependientes de municipios, de parroquias o entidades católicas, otras dirigidas por padres, como cooperativas promovidas por la Caja laboral popular. Algunas pasan a ser colegios públicos financiados por la nación o por el estado. Por su labor pionera, podemos destacar la Cooperativa de Enseñanza de las Encartaciones, C.O.E.N.E.N. En ella, desde 1975 se implanta la enseñanza del euskera, al principio con carácter voluntario, después se adaptan al decreto de bilingüismo.

Un gran paso en este terreno de la enseñanza bilingüe ha sido la firma, en febrero de 1980, del Convenio entre el Consejo General Vasco y los encargados de las Ikastolas. Ello supuso la aceptación oficial y la institucionalización de estos centros, ya que se programa la contratación del profesorado, su financiación, metodología, planes de estudio, y también la formación del profesorado en ejercicio.

## 2. *Expansión de las ikastolas*

Las ikastolas se han establecido en las cuatro provincias españolas en las que se habla el euskera, que son, Alava, Guipúzcoa, Navarra y Vizcaya. Como cada una de estas provincias está distribuida en comarcas, se puede partir del estudio de cada una de las comarcas para poder conseguir el panorama general de Euskalerría (1).

El número de ikastolas que funcionaron en Alava en el curso 1979-80 fué de *dieciocho*; de ellas, cuatro correspondían a Ayala, dos a Campezo, cuatro a la Rioja Alavesa, seis a Vitoria y dos a Salvatierra. En Guipúzcoa se impartía docencia en *setenta y tres* centros, de ellos doce en San Sebastián, siete en Ingurua, seis en Pasajes-Irún, cinco en Urola Costa, seis en Bajo Deva, nueve en Alto Deva, doce en Bajo Goierri, tres en Goierri Garaia y trece en Tolosa. En Navarra existían *cuarenta*, ocho de ellas en Baztán, tres en Valles Pirenaicos, dos en Roncal, una en

Tudelas, dos Estella, nueve en Barranca, cinco en Ulzama, siete en Pamplona, dos en Tafalla y una en Ribera. Y en la provincia de *Vizcaya* eran *setenta* y *dos* las ikastolas establecidas que correspondían: tres a Munguía, cinco a Guernica, once a Durango, seis a Marquira, seis a Arratia, dos a las Encartaciones; la comarca de Bilbao, en la que funcionaban treinta y nueve escuelas de este tipo, se subdivide a su vez en cuatro áreas que son: Bilbao con dieciseis, Basauri con cuatro, la margen izquierda del Nervión con trece y Guecho con seis.

Lo que supone la existencia en total de doscientas tres ikastolas entre las cuatro provincias durante ese curso.

### 3. Alumnado por comarcas y por niveles

Durante el curso a que nos referimos, las ikastolas contabilizaron un total de 53.268 alumnos, cifra que consideramos muy destacada.

Comenzando por la provincia de *Alava*, si analizamos la distribución de su población escolar por comarcas, observamos que le correspondieron 2.429 alumnos, repartidos del modo siguiente: Ayala, 446; Campezo, 29; Rioja Alavesa, 99; Vitoria, 1.721 y Salvatierra, 134 (2). Y si nos referimos a los niveles de enseñanza, vemos que en *preescolar* hubo 1.415 niños, repartidos según edades: guardería infantil, 23; jardín de infancia, 188; de tres años, 499; de cuatro años, 355 y de cinco años, 350. El número de niños inscritos en *E.G.B.* fué de 989, de ellos, 218 en el primer curso, 179 en el segundo, 155 en tercero, 114 en cuarto y 134 en quinto, 85 en sexto, 49 en séptimo y 55 en octavo. En bachiller hubo solamente 16 alumnos en primero y 19 en segundo, lo que supone en total 35.

La distribución comarcal de la población escolar en *Guipúzcoa*, arroja los datos siguientes: San Sebastián, 4.774; Ingurua, 3.022; Pasajes-Irún, 4.573; Urola Costa, 3.273; Bajo Deva, 3.498; Alto Deva, 5.065; Bajo Goierri, 3.000; Goierri Garaia, 1.620 y Tolosa, 3.320. El total supone nada menos que 32.175 estudiantes. Si los separamos por niveles, observamos que en *preescolar* hubo 13.047 niños inscritos repartidos del modo siguiente: 78 en guardería infantil; en jardín de infancia, de dos años de edad 905 y 4.134 de tres años; en párvulos, de cuatro años, 4.181 y de cinco 3.749. Si pasamos a la *E.G.B.*, el número de estudiantes ascendía a 18.091, de los que 3.210 cursaban primero, 2.788 segundo, 2.489 tercero, 2.338 cuarto, 2.051 quinto, 1.996 sexto, 1.767 sétimo y 1.452 octavo. Fueron 869 los alumnos de *B.U.P.* con 377 en primero, 293 en segundo y 199 en tercero. Hasta había 76 haciendo *C.O.U.* y 92 en *formación profesional*: 56 en segundo y 36 en primero (3). Con lo que el número de los matriculados en lo que podemos denominar como segunda enseñanza fue de 1.037.

El total de alumnos contabilizados en *Navarra* era sólo de 3.744, sensiblemente inferior al de *Guipúzcoa*, ya que la diferencia en favor de esta es de más de veintiocho mil. El reparto por comarcas es: 549 en el Baztán, 52 en Valles Pirenaicos, 26 en el Roncal, algunos (no tenemos el dato exacto) en Tudela, 369 en



Estella, 352 en Barranca, 88 en Ulzama, 2.027 en Pamplona, 115 en Tafalla y 17 en Ribera (4). Si hacemos relación de los niveles encontramos en *preescolar* de dos años, 294; de tres años, 864; de 4 años, 637 y de cinco años, 452, lo que suma 2.247. En *E.G.B.*, los 1.467 inscritos se distribuyen así: 344 en primer curso, 277 en segundo, 208 en tercero, 187 en cuarto, 161 en quinto, 145 en sexto, 73 en séptimo y 72 en octavo. El *B.U.P.* lo cursaban 30 muchachos.

Finalmente, *Vizcaya*, que si bien no alcanzaba la cifra guipuzcoana, debemos reconocer que tuvo una población escolar considerable, 14.920, que divididos por áreas suponía: 385 en Mungüía, 777 en Guernica, 2.203 en Durango, 1.592 en Marquina, 321 en Arratia, 291 en las Encartaciones, y en Bilbao capital 4.284, mientras que en Basauri hubo 879, 1.797 en la margen izquierda del Nervión y 2.391 en Guecho. Según niveles encontramos, 7.283 en *preescolar*, que de dos años eran 540, de tres años 2.229, de cuatro 2.377 y de cinco 2.137. En la *básica* 7.355, que supone: 1.487 en primer curso, 1.245 en segundo, 1.033 en tercero, 902 en cuarto, 768 en quinto, 774 en sexto, 622 en séptimo y 524 en octavo. También tenían alumnos de *bachillerato*, en número de 282, de los cuales eran de primero 149, de segundo 88 y de tercero 45. Dado que durante el curso anterior, 1978-79, el número total de alumnos de ikastolas de esta provincia habrá sido de 11.832, el crecimiento de un curso a otro fué nada menos que de 3.538 niños, lo cual nos parece altamente significativo.

#### 4. Aulas y su relación con el número de alumnos

El total de las *aulas* que funcionaron durante el curso que hemos hecho objeto de nuestra referencia fué de 1.912. Veamos su distribución por provincias y por zonas.

En *Alava* existen 87 locales, que corresponden 17 a Ayala, 2 a Campezo, 5 a la Rioja Alavesa, 56 a Vitoria y 7 a Salvatierra. Son 1.122 los existentes en *Guipúzcoa*: 150 en San Sebastián, 108 en Ingurua, 156 en Pasaje-Irún, 109 en Urola-Costa, 127 en Bajo Deva, 181 en Alto Deva, 121 en Bajo Goierri, 54 en Goierri Garaia y 116 en Tolosa. Corresponde a *Navarra* 162, y de éstas 27 al Bastán, 4 a los Valles Pirenaicos, dos al Roncal, 1 en Tudela, 15 a Estella, 28 a Barranca, 5 a Ulzama, 75 a Pamplona, 5 a Tafalla y 1 a Ribera. De Tudela no tenemos el dato. En *Vizcaya* el número de locales destinados a esta enseñanza viene a ser justamente la mitad de los guipuzcoanos, 541. Contabilizamos 16 en Mungüía, 31 en Guernica, 81 en Durango, 63 en Marquina, 15 en Arratia, 10 en las Encartaciones, 155 en Bilbao, 18 en Basauri, 67 en la margen izquierda del Nervión y 85 en Guecho.

Dados los datos anteriores, podemos establecer la relación *alumno-aula* durante el curso de referencia.

Así en *Alava*, en que hay 2.429 alumnos y 87 locales, tenemos que en preescolar con 52 aulas, la tasa es de 26,76%; en E.G.B., con 32 aulas, es de 30,43; en B.U.P., con dos aulas, es de 17,5%.

En *Guipúzcoa* las aulas son 1.122 para 32.175 alumnos. Para preescolar hay 491 locales, y la ratio es 26,59; en E.G.B., es de 30,22, con 597 aulas. En B.U.P. hay 26 clases lo que supone el 33,42. En C.O.U. con tres locales, da un 25,23 y en formación profesional con cuatro locales, 23.

En la provincia de *Navarra*, en preescolar la ratio es de 23,16; y en E.G.B. de 22,92. Son 3.744 alumnos en 162 espacios.

Los 14.920 alumnos en 540 aulas que hay en *Vizcaya* suponen una tasa alumno-aula, en preescolar del 27,27; en E.G.B. del 27,86% y en B.U.P. el 31,33%.

## 5. Profesorado: distribución y titulación

La cifra total de profesores es de 2,183 correspondiendo 102 a *Alava*, 1.272 a *Guipúzcoa*, 175 a *Navarra* y 634 a *Vizcaya*.

Si nos fijamos en la distribución de los enseñantes por comarcas, vemos que en las *alavesas* hay 20 en Ayala, 2 en Campezo, 5 en la Rioja, 68 en Vitoria y 7 en Salvatierra. Siguen los *guipuzcoanos* con 186 en San Sebastián, 118 en Ingurua, 182 en Pasajes-Irún, 112 en Urola-Costa, 146 en Bajo Deva, 204 en Alto Deva, 133 en Bajo Goierri, 58 en Goierri Garaia y 133 en Tolosa. Los enseñantes *navarros* se agrupan así: 27 en el Baztán, 4 en los Valles Pirenaicos, 2 en el Roncal, 1 en Tudela, 15 en Estella, 28 en Barranca, 5 en Ulzama, 75 en Pamplona, 5 en Tafalla y 1 en Ribera.

La tasa profesor-alumno es la siguiente:

En *Alava*, en preescolar habrá 52 enseñantes, lo que da un 26,76; igual que la relativa a las aulas, por darse ambos en el mismo número esto ya no sucede en E.G.B., que hay 36 profesores lo que supone el 27,10; en B.U.P. con 6, el 5,38.

En *Guipúzcoa*, la ratio es en preescolar de 25,81 con 506 profesores y en E.G.B. de 26,82 con 673 profesores. En B.U.P., que habrá 57 profesores, fué de 15,24; en C.O.U., seis, daba un 12,66 y en formación profesional, con cinco, el 18,40.

*Navarra* tiene 97 profesores en preescolar, y la relación en este caso es la misma que la de aulas, 23,16; no así en E.G.B. que con 79 profesores, da 20,95%.

Y en preescolar de *Vizcaya*, es de 26,97 —80 profesores—; de 24,03 en E.G.B., con 306 enseñantes y de 11,75 en bachiller, con 24.

En cuanto a la *titulación y especialización del profesorado* saben que trabajaban en *Alava* 91 profesores que tienen dedicación completa, de ellos, 5 son licenciados,

58 profesores de E.G.B. y 28 no titulados. Con parcial dedicación habrá 11, tres licenciados, tres profesores de E.G.B. y cinco no titulados.

De los 1.272 profesores *guipuzcoanos* tenían 1.143 la dedicación completa, y eran 147 licenciados, 646 profesores, 355 no titulados; de los de dedicación parcial, 89, eran licenciados 28, profesores 20 y sin titulación 41. Funcionaron, además, 40 directores pedagógicos.

Eran 175 en *Navarra*, y de los 162 con dedicación completa, tenían la licenciatura 17, el título de profesorado 71 y carecían de título 72. De los 8 con dedicación parcial, sin título 6, con profesorado uno y un licenciado. En el curso anterior el porcentaje de no titulados era mayor, y en éste han aumentado el número de profesores de E.G.B. en veintitrés.

En *Vizcaya*, 579 docentes estaban en total dedicación, y 41 en parcial, de los 634 en ejercicio. De los primeros, no poseían título 139, eran licenciados 74 y con profesorado 380. En dedicación parcial había 6 licenciados, 25 titulados y 8 no titulados.

En general, el incremento de titulados en relación con el curso anterior es elevado, lo que supone un paso hacia la calidad de la enseñanza.

Funcionan además en todas las provincias varios directores pedagógicos.

## **6. Programación docente: Objetivos y metodología**

En vistas al desarrollo del curso 1979-80 se elabora una normativa pedagógica que tiene en cuenta: objetivos, contenidos, programación, textos y metodología.

Se señala como objetivo fundamental de la actividad pedagógica de las ikastolas la educación del niño en vistas a su desarrollo personal en libertad y en sociabilidad. En el artículo 6 de las Normas pedagógicas, se fijan seis principios programáticos, como base para el cumplimiento de dichos objetivos.

Estos principios son: 1.- pedagogía activa, 2.- pedagogía abierta, 3.- educación democrática, 4.- educación para el trabajo, 5.- coeducación y 6.- bilingüismo.

1.- Se entiende como pedagogía *activa*, la que basándose en la actividad del propio sujeto le prepara para encarnar en él valores fundamentales de la vida humana, como son, el espíritu de observación, la capacidad crítica, la responsabilidad, la creatividad, el interés por la sociedad y el conocimiento del entorno social.

2.- La estructuración de una institución abierta supone no centrarse exclusivamente en la individualidad y en la inteligencia del niño y en las relaciones escolásticas, sino tener seriamente en consideración diversas imprescindibles para el desarrollo del educando y el progreso de la sociedad como son, el aceptar la admisión de los niños sin discriminación alguna de origen social o situación económica, el respeto a las diversas creencias religiosas o actitudes ideológicas, en una actitud seriamente ética y respetuosamente pluralista, y una actitud además

científica y objetiva hacia la adquisición de conocimiento mediante la participación y la comunicación interpersonal, para colaborar en el progreso social.

3.- Se trata de organizar el centro de modo *democrático*, procurando evitar toda sombra de autoritarismo como cualquier asomo de violencia o coacción. Es preciso aceptar al alumno tal como él es, explicando racionalmente las normas de actuación y enseñándole a adecuarse a la realidad.

4.- Se pondrá especial interés en formar al niño en la disposición para el *trabajo*, fomentando la laboriosidad y la solidaridad y que la exigencia conduzca a un laborar que sea libre, personal y creativo.

5.- La *coeducación*, como convivencia normal y educadora de niños y niñas, tanto en la clase como en trabajos en equipo, recreo, excursiones, visitas, etc., así como una educación sexual orientada al desarrollo armónico de la personalidad.

6.- El centro ha de ser consciente de que tiene que atender al bilingüismo, por lo que debe procurar atender de tal modo a la enseñanza tanto del euskera como del castellano, que el niño adquiera un buen dominio de ambas lenguas, y una aceptable disposición a introducirse en los valores históricos de ambas culturas.

Se señalan también la red de relaciones que deben establecerse en el centro y desde el centro, matizando como deben ser éstas entre los mismos alumnos, entre el profesor y el alumno, entre los profesores, y de los profesores con los padres.

### *Objetivos educativos en la etapa Preescolar*

#### *Objetivos generales para los niños cuya edad es de 2 años:*

- que consigan cierta independencia responsabilizada.
- que alcancen cierta sociabilidad y adaptación a un ambiente que no es el familiar.
- que logren un correcto desarrollo seuomotor.
- que acierte a establecer diferencias entre números, colores y formas.
- en relación con el *euskera* son: que sepan comprender las palabras y frases cotidianas y que adquiera vocabulario en relación con los ámbitos siguientes: familia, casa, ikastola.

#### *Para los niños de tres años:*

- Entre los objetivos generales, continuar el proceso de socialización, capacitándole para la convivencia en un ambiente distinto y más amplio que el familiar.

- Iniciarle en el dominio de su propia persona, a través de la formación de hábitos...
- Enriquecer su medio de comunicación social, perfeccionando su conocimiento del lenguaje.
- En relación con el *euskera* se señalan como objetivos: adquisición y comprensión del vocabulario básico y estructuras básicas del idioma; crear hábitos para expresar en *euskera* acontecimientos cotidianos, por medio de frases sencillas; pronunciación correcta de los fonemas propios del idioma.

*Para los 4 años:* Entre otros objetivos los siguientes: favorecer el desarrollo armónico de la personalidad infantil; estructurar un entorno que favorezca el desarrollo de actitudes y actividades; favorecer la expresión de su originalidad.

- En el aprendizaje del *euskera* se propone: el logro de una madurez de comprensión y expresión de acuerdo con su desarrollo y madurez mental; que comprenda instrucciones de complejidad creciente; que aprenda a explicar una experiencia familiar y sencilla y que aprenda a dialogar.

Para los niños de 5 años, se piensa ya en desarrollar la atención, la memoria y la imaginación; en facilitar la expresión oral y plástica, en que establezca relaciones lógicas... También el *euskera* se busca el logro de una mayor madurez tanto en la comprensión como en la expresión, comprensión de instrucciones complejas, adquisición de un vocabulario básico y mejorar la pronunciación.

### *Objetivos educativos en E.G.B. Área del Euskera*

En la Educación General Básica, lo diferenciador es el área de *euskera* ya que en las restantes: experiencia, plástica, matemáticas, pretecnología y dinámica, la programación de objetivos y contenidos no se diferencian grandemente de otras posibles programaciones.

Los contenidos programados para *primero* de E.G.B. en el área de *euskera* son: comprensión y utilización de palabras comunes, expresión espontánea y natural, pronunciación adecuada y clara. Descripción de objetos, grabados, cuentos y acciones de su vida. Aprender a escuchar, responder a instrucciones orales y escritas, lectura de textos sencillos, logro de una letra clara y uniforme, completar textos.

En segundo curso se proponen: enriquecimiento del vocabulario usual, distinción de las partes de un texto, correcta pronunciación, conocimiento elemental de algunos esquemas y de la declinación de palabras.

Para los cursos siguientes, de tercero en adelante, se señalan una serie de objetivos generales y otros diferenciados, en relación con la comprensión y expresión oral y con la comprensión y expresión escrita. En cuanto a la comprensión oral se presentan como objetivos generales: la capacidad de

comprender exposiciones, conversaciones..., la capacidad de criticar y valorar lo escuchado y la capacidad de mostrar una actitud abierta ante las opiniones de los demás.

## 7. Financiación de las ikastolas

La puesta en marcha y el progresivo incremento del alumnado de las ikastolas con sus exigencias de profesorado, locales y servicios, han generado gastos muy elevados. Veamos cuales han sido los gastos, cómo se han costeadado en esta etapa, cuál fue su déficit, si lo hubo, durante el curso 1978-79.

En la provincia de Alava los gastos presupuestados para ese curso fueron: 121.977.118 ptas. Las fuentes de financiación han sido:

|                                              |                  |
|----------------------------------------------|------------------|
| 1.- Cuotas alumnado, .....                   | 43.451.948       |
| 2.- Subvención oficial: al preescolar.....   | 1.637.000        |
| a E.G.B.....                                 | 2.000.000        |
| 3.- Subvenciones privadas: a preescolar..... | 100.000          |
| a E.G.B.....                                 | 80.000           |
| 4.- Otras subvenciones.....                  | 1.178.000        |
| 5.- Socios colaboradores.....                | 1.848.000        |
| 6.- Donativos varios.....                    | <u>1.681.066</u> |
|                                              | 52.012.414       |

Por lo que resultó ese curso deficitario en 70.525.104 de ptas., es decir, en el 57,55% de los gastos.

Las cuotas de escolaridad, pagados por los padres de familia, fueron durante ese curso de un alcance medio, en preescolar, de 11.915,60; en E.G.B. de 16.470,15 y en B.U.P. de 18.000. La cuota media de escolaridad total por alumno alcanzó los 13.857,75. Y la relación cuotas-coste, aunque varía según las comarcas, teniendo en cuenta la media general de la provincia, sólo cubría el 35,48% de los gastos totales.

El presupuesto de gastos para el curso que estudiamos en la provincia de Guipúzcoa alcanzó la cantidad de 1.282.022,82; aparte de las inversiones que hubo que realizarse en bienes inmuebles para poder contar con unas instalaciones mínimas.

Las fuentes de financiación para los gastos de funcionamiento fueron:

|                                          |             |        |
|------------------------------------------|-------------|--------|
| 1.- Cuotas de escolaridad.....           | 600.626,550 | 46,84% |
| 2.- Subvención oficial - preescolar..... | 19.637.800  | 1,53%  |
| 3.- Subvención oficial - E.G.B.....      | 379.704.901 | 29,64% |



|                                          |            |       |
|------------------------------------------|------------|-------|
| 4.- Subvención privada - preescolar..... | 4.530.800  | 0,46% |
| 5.- Subvención privada - E.G.B.....      | 40.691.637 | 1,61% |
| 6.- Otras subvenciones.....              | 28.186.960 | 2,20% |
| 7.- Socios colaboradores.....            | 26.395.258 | 2,06% |
| 8.- Donativos varios.....                | 59.729.777 | 4,66% |

Déficit: 142.519.927      11,04%

Las cuotas de escolaridad fueron:

|                                |        |
|--------------------------------|--------|
| preescolar.....                | 14.883 |
| E.G.B.....                     | 16.059 |
| B.U.P.....                     | 35.141 |
| C.O.U. y F.P.....              | 37.825 |
| Media total de las cuotas..... | 16.332 |

Alcance de las cuotas como financiación de los gastos de funcionamiento: 46,84%.

Pero además, en esta provincia, hubo de hacerse grandes inversiones inmobiliarias, por valor de 1.303.259,30 ptas., que fueron financiadas por: padres, 188.522.061 ptas. colecta popular, 95.724.97 ptas., socios colaboradores, 129.376.410 ptas., crédito oficial a 30 años 213.623.000 ptas., créditos puente, 478.216.766 ptas., créditos definitivos 183.944.511 ptas. y subvención oficial de 14.801.980 ptas.

En la provincia *Navarra*, el presupuesto de gastos del curso 1978-1979 fué de 204.917.660,40 ptas. Las fuentes de financiación que sirvieron de soporte a los gastos realizados fueron las siguientes: cuotas de escolaridad, 81.057.850; subvención del Ministerio de Educación, 5.526.000; Diputación, 30.960.000; ayuda del Ayuntamiento, 1.695.400; socios colaboradores, 1.372.215; varios, 14.620.729.

El déficit que arrojan estos datos alcanza el montante de 69.685.466,40 pts.

Las cuotas de escolaridad fueron: preescolar, 10.981,33 (15.680,13 en el curso anterior); E.G.B., 15.325,53 (15.382,96 en el curso anterior); y en B.U.P., 19.500. La media total de las cuotas en, pues en este curso, de 12.751,85 ptas.

Por su parte, el alcance de las cuotas para financiar los gastos de funcionamiento supuso un 39,56%.

Además, se gastaron en inversiones inmobiliarias la cantidad de 139.700.000 de ptas., lo que ha sido satisfecho por créditos privados, 27.700.000; aportaciones de los padres, 1.169.500; y créditos puente, 111.000.000. Más los 3.500.000 de gastos que ha supuesto el alquiler de los locales.

Finalmente, en la provincia de Vizcaya, el presupuesto destinado a cubrir los gastos de este curso, ha sido de 654.909.239 ptas. Sus fuentes de financiación han

sido las siguientes: cuotas de escolaridad, 237.524.304; subvención oficial al preescolar, 30.721.830; subvención oficial EGB, 134.523.352; subvención privada al preescolar, 1.285.753; subvención privada a EGB, 75.466; ayuda del Ayuntamiento, 1.232.100; socios colaboradores, 3.410.848; varios, 40.520.640.

Lo que arroja un déficit de 122.297.540 pts.

Las cuotas escolares fueron: en preescolar, 17.882,69 (10.808,91 en el curso anterior); en E.G.B., 17.844,92 (20.454,02 en el curso anterior); en B.U.P., 25.886,6 (33.261,54 en el curso anterior). Lo que supone una media de 16.716,97 (y de 18.080,09 en el curso anterior).

La aportación de las cuotas escolares a los gastos generales ha supuesto durante este curso un porcentaje del 56%.

Los gastos realizados por inversiones ascendieron a 804.612.900 pta. y han corrido a cargo de: aportación de los padres, 182.063.944 pts; colecta popular, 2.025.915; socios colaboradores, 10.975.900; crédito oficial, 142.001.843; crédito puente, 333.580.000; crédito definitivo, 105.857.000; subvención oficial, 28.108.298 pts.

## **8. Los problemas del contenido de la enseñanza**

Se ha dicho en la prensa (ABC de 26 de mayo de 1984) que "en algunas ikastolas, y sobre todo por parte de ciertos profesores vinculados a Herri Batasuna, se enseña el abierto separatismo, cuando no el odio a España". Sabino Arana es presentado como padre y guía del País Vasco, y se repite una de sus expresiones: "Ya lo sabeis, euskaldunas, para amar el euskera teneis que odiar a España".

Podemos hacer una relación de textos que dichas afirmaciones parecen confirmarse:

GEOGRAFIA, 7 (pág. 13): "Euskalerrria es un territorio pequeño, ubicado en la esquina del mar Cantábrico, que se denomina golfo de Vizcaya. Se encuentra entre Francia y España: estos dos grandes Estados se dividen su territorio entre ambos".

GEOGRAFIA, 6 (pág. 29): Al hablar de "Rios y cadenas montañosas más importantes de Euskalerrria" se habla de las siete provincias vascas: tres francesas, tres españolas y Navarra.

GEOGRAFIA, 6 (pág. 73): cuando trata el aumento de la población de Euskalerrria incluye Navarra.

En "Sociedad hoy" (Guizartea gaur), pág. 52, al hablar de la guerra de la Independencia se lee: "los soldados vizcainos también estaban enfadados porque se les había llamado a la lucha, pues no querían luchar contra los franceses y menos junto a los soldados españoles".

En la pág. 164 se trae una frase de Luis Arana: "Si los euskaldunes son españoles no tienen razón para pedir fuero o privilegio alguno; pero si no lo son, por un lado, no pueden entrar en los asuntos de España (en el carlismo, por ejemplo), pero por otro pueden pedir a España que no entre en los asuntos de los vascos".

Y en la pág. 228 de dicho escrito se dice: "Se puede decir que las ikastolas son una respuesta que Euskalerría ha dado a la opresión y a la represión".

## **PERSPECTIVAS DE FUTURO**

### **1.- La escuela pública en el País Vasco:**

El futuro de la escuela pública en el país vasco está en función del futuro institucional de las ikastolas. Hay un debate sobre la tendencia hacia la enseñanza privada o semiprivada, y la tendencia a la escuela pública. Quizá predomine el deseo de una tercera vía entre ambas.

Una de las propuestas es la adscripción a los ayuntamientos. El Convenio Ikastolas Consejo General Vasco produjo una cierta seguridad económica de las ikastolas, dado el grave problema que en ese momento tenían planteado. El Convenio da de algún modo a las ikastolas un carácter público pero mantiene y respeta cierta democracia interna que no tienen los centros estatales.

### **2.- La nueva escuela vasca:**

Se intenta esbozar lo que debe ser la nueva escuela vasca, cuya enseñanza tenga en cuenta el contexto socio-cultural de esta zona. La escuela debe lograr una integración con el medio en que se desenvuelve para que realmente consiga su verdadera finalidad educadora.

Realmente que el primer problema político-cultural del País Vasco es el del idioma. El decreto del bilingüismo de 1879 fué sin duda un avance en la oficialidad y obligatoriedad del euskera. Aunque el decreto se aplica de modo distinto según las zonas: el euskera es una asignatura obligatoria y fundamental, en la zona euskera-parlante; lo es optativa en la zona castellano-parlante y en las áreas urbanas pasará a ser obligatorio según se pueda aumentar el profesorado y los medios económicos.

La enseñanza del euskera ha tropezado con muchas dificultades, como son: la falta de profesorado titulado con dominio del idioma; ausencia de métodos de enseñanza del euskera; para resolver el problema se ha buscado personas que dominan este lenguaje aunque no tengan titulación.

La enseñanza del euskera ha corrido a cargo de las ikastolas, pero en estos dos últimos años se empieza a impartir clases de euskera en los centros estatales de zona euskera-parlante, y clases bilingües en las zonas castellano-parlantes.

Un esfuerzo que se ha intentado realizar últimamente ha sido el de la programación de las enseñanzas en euskera en sus distintos niveles y cursos, y la reordenación de los efectivos dedicados a la educación en relación con el entorno

cultural y social. Así se intenta preparar la institucionalización autonómica de la enseñanza.

### 3.- Los problemas del profesorado

La integración del profesorado en el País Vasco es un proceso con dinámicas distintas en la enseñanza privada y en la estatal. En la estatal está teniendo lugar una ausencia masiva de profesores, sobre todo en Guipúzcoa y Vizcaya, donde el profesorado procedente de otras regiones alcanzaba casi el 90% del total. Ahora va quedando el profesorado procedente del propio país, o el que está dispuesto a integrarse plenamente en él. Muchos profesores vascos buscan un puesto en la enseñanza estatal.

Los profesores de las ikastolas han sufrido problemas especiales. Después del Convenio con el Consejo General Vasco, su status profesional quedó intermedio entre el funcionariado y el contratado laboral. Deben someterse a un concurso para ser seleccionados, y de entre los aprobados, puede cada ikastola firmar un contrato con aquellos que le convengan. Los profesores no titulados tienen que titularse en un plazo breve.

### 4.- La renovación pedagógica

Hay una gran inquietud pedagógica por renovar y transformar la escuela para que sea más adecuada a las necesidades del momento actual y del contexto socio-cultural en que ejerce su actividad.

## CITAS

- (1) El nº de comarcas existentes en Alava son siete; en Guipúzcoa seis, siete en Vizcaya y diez en Navarra.
- (2) En Vitoria hay una ikastola cuyo número de alumnos asciende a 1.328.
- (3) Estas enseñanzas se imparten sólo en San Sebastián.
- (4) En Pamplona hay una ikastola "municipal" cuyos datos no están aquí incluidos.



## **INFORMES DE LAS SECCIONES**







## SECCION 1<sup>a</sup>: EDUCACION Y PLURALISMO CULTURAL Y LINGÜÍSTICO

Alejandro SANVISENS MARFULL

### *Relación cultural—educativa*

La educación, que se ofrece como un hecho personal, es, al mismo tiempo, un hecho social y, por su misma índole personal y colectiva, un hecho cultural. La cultura, como actividad del hombre ante la naturaleza y como producto del quehacer de las técnicas que los hombres emplean en su desenvolvimiento personal y en su vida de relación, incluye el hecho educativo como factor de desenvolvimiento y de interacción. Asimismo, la educación no sólo se integra en la cultura sino que nace y se desarrolla en y con la cultura, formando parte de la misma y utilizando el acervo cultural para su propia actividad específica y para su proyección en la sociedad y en la historia humana. Se nutre de la cultura, transmite cultura y hace cultura, mediante un proceso adquisitivo-evolutivo, negentrópico, de crecimiento y maduración. De ahí que la historia de la educación vaya unida a la historia de la cultura y, a la inversa, que la historia cultural implique, por sí misma, la historia de la educación y de las instituciones educativas.

En otra forma diríamos que el proceso de culturización se yuxtapone al proceso de educación y viceversa; son procesos que se requieren mutuamente en el proceso global del desenvolvimiento humano. La relación educación-cultura es tan significativa como la relación hombre-educación, educación-sociedad y, también, por implicarse en todos los aspectos determinados por estos vínculos estructurales y dinámicos, la relación educación-comunicación. En definitiva, el hecho comunicativo está en la raíz del hecho formativo humano, social y cultural. Así, podemos decir que las formas humanas, sociales y culturales son formas comunicativas, manifestaciones comunicativas, como una dimensión de la racionalidad humana y de los procesos de interacción entre los hombres y los pueblos.

No es de extrañar que filósofos, antropólogos, psicólogos y sociólogos hayan tratado, implícita o explícitamente, de la cultura y del hecho cultural en relación con el aprendizaje, la formación de patrones de conducta, el desenvolvimiento personal y social y, en última instancia, los procesos de educación y sus diversas plasmaciones institucionales. Han tratado de analizar y de interpretar sus

vinculaciones. También los pedagogos, acaso con menos insistencia que la que sería de desear, han hecho hincapié en la relación íntima entre procesos culturales y procesos educacionales y han penetrado en el sentido paidéutico y antropoevolutivo de la cultura. Algunos de los grandes autores, como, por ejemplo importante, Spranger, han señalado el importante papel del desenvolvimiento personal y, en definitiva, de la educación en la creación de formas culturales, así como han desvelado el sentido de la cultura y de los valores que implica para dar significación cabal al proceso educativo, en todos sus aspectos y determinaciones.

La cultura nos plantea el problema de su unidad y el de su diversidad. A nadie se le escapa que la cultura, entendida en sentido amplio como manifestación humana, de carácter psicosocial, frente al hecho, puro y simple, del desenvolvimiento natural, de índole física y biológica, adquiere formas y modalidades peculiares en la vida de los grupos y de los pueblos, llegándose a una pluralidad de manifestaciones, de funciones y de contenidos diversos que enriquecen y fecundan toda aquella vida de las comunidades y países y, en definitiva, de la humanidad en su conjunto. La cultura, en este sentido, algo más estricto, ha podido ser caracterizada como "el estilo de vida de los grupos humanos", haciendo referencia a sus valores y modos de pensar, sentir y comportarse. No hay ni debe haber oposición entre desarrollo genérico cultural y desarrollo específico o peculiar de las culturas. Por lo mismo, la educación, que es una y múltiple, en relación con el hombre y la sociedad y en relación con cada pueblo, cada comunidad y cada grupo social, debe adecuarse, a la unidad formativa y evolutiva que corresponde al desenvolvimiento humano y a la variedad y pluralidad que arranca de y adquiere sentido en cada pueblo y en cada grupo comunitario donde tiene lugar su proceso. Unidad y diversidad, pues, en relación educación y cultura, como la expresan los dos grandes términos de la misma en su propia realidad. Y añadiríamos que en dicha relación debe ser armónica, que posibilite el desenvolvimiento evolutivo y conforme de ambas dimensiones.

### *Educación y pluralismo cultural lingüístico*

Creo que se justifica por sí misma la elección de este temática en un Congreso Nacional de Pedagogía cuyo tema genérico es el de *Educación y Sociedad Plural*, tan importante en nuestra época y, justamente, en el momento en que vivimos. Se plantea, especialmente en nuestro país, aunque el tema no es exclusivo, ni mucho menos, el grave problema de cómo afrontar, en la forma debida, todo el gran campo y las aplicaciones de la educación en una sociedad que es y que deber ser plural, por naturaleza y por elección, es decir, con una variabilidad de formas y de modos cuya riqueza expresiva y manifestativa obligan a considerar la correspondiente adecuación de las formas y los modos educacionales.

Justamente, el tema básico de la Educación y la Sociedad Plural determina claramente la necesidad de examinar con alguna precisión y detenimiento la temática de la primera Sección de este Congreso: *Educación y pluralismo cultural y*

*lingüístico*. No se trata tan solo de comprobar la validez de la relación apuntada o de insistir únicamente en el plano teórico del sentido cultural. Al asumir el pluralismo, con respecto a la educación y las manifestaciones culturales y lingüísticas, se asume también su fundamentación doctrinal al mismo tiempo que sus aplicaciones y modalidades factuales y prácticas. De ahí que en esta Sección se expresen al mismo tiempo o con igual intensidad los análisis y las consideraciones empírico-teóricas y empírico-prácticas que el pluralismo cultural y lingüístico muestra. A lo cual se puede añadir que también cabe exponer las experiencias y proyectos en la doble dimensión enunciada.

Por su importancia cultural y por los problemas educativos que comporta, se da un relieve especial al hecho lingüístico y, concretamente, a la cuestión del interculturalismo y bilingüismo, tan acuciante en nuestro planteamiento educativo, por afectar gravemente a comunidades históricas de nuestro país y constituir una cuestión básica de la formación en todos los ámbitos en que se ofrece un cruce y diversidad de culturas. Tampoco podemos desentendernos de la interesante problemática de la educación popular, que forma parte de la entraña misma de la relación educación y cultura, así como de los problemas sociológicos-lingüísticos y pedagógico-didácticos relativos a los códigos de lenguaje. Así, en conjunto, los contenidos y los aspectos a tratar serán múltiples, como corresponde al estudio de la pluralidad cultural en sus diversas vertientes.

El desglose temático se ha hecho, como en las demás Secciones, en cuatro aspectos fundamentales, que darán lugar a cuatro Ponencias específicas y a sus correspondientes Comunicaciones. Naturalmente, el tratamiento no podrá ser exhaustivo, puesto que querer abarcar todo el pluralismo cultural y lingüístico, aunque sea en relación con la educación, constituye aquí un imposible, fácil de comprender, por la extensión material y de contenido que supone y por el tiempo que implica tan solo su enunciación. Pero sí podrán examinarse aspectos, puntos de vista, experiencias, resultados, proyectos y consideraciones sobre los ámbitos de realidad y de estudio que nos hemos propuesto. Aportaciones varias, todas estimables, que quizá nos permitan entresacar algunas conclusiones interesantes y aprovechables.

## ***Cultura y educación***

El tema de la relación cultura y educación, al que nos hemos ya referido para enmarcar todo el sentido y el contenido de fondo de esta Sección del Congreso, puesto que orienta y, al mismo tiempo, fundamenta nuestra consideración de la Educación y la Sociedad Plural, es el objeto específico de la primera Ponencia. En ella se hace una *aclaración conceptual*, necesaria de por sí para abordar con el debido rigor el papel de lo educativo, de lo propiamente cultural y de la relación e implicación de los dos ámbitos; también se intenta una precisión, justamente importante, especialmente en el tema de la Ponencia, con respecto a los términos de "educación formal", "no formal" e "informal", tan controvertidos en la pedagogía

de hoy; se trata de la *cultura y conducta humana*, para enfocar el problema del planteamiento universal de la cultura y el de su diferenciación o especificación; se pasa, de un modo lógico, a la cuestión, que nos importa gravemente a los pedagogos, de las *especificaciones de la cultura y educación*, que afecta a la normativa pedagógica uniformista o de acuerdo con cada enfoque antropológico-cultural; seguirá un estudio de las *consecuencias curriculares*, con sus respectivos tratamientos en cuanto a culturas y subculturas; se aborda, además, el aspecto de la *educación y génesis cultural*, atendiendo a la "cultura objetiva" y la "cultura subjetiva", a la integración de los modelos culturales y haciendo alusión al fenómeno de la contracultura y, aún, de la anticultura, sin que falten, en conjunto, propuestas interpretativas.

A través de las Comunicaciones se plantearán los temas de los "usos plurales del lenguaje y cultura" (1), tan implicado en todo el sentido de esta Sección de "la renovación de programas escolares" (2), en relación con las necesidades socioculturales; de la "orientación educativa" (3), con la dimensión pluralista-cultural que representa; de "cultura y educación" como "base relacional de una 'nueva' disciplina: la Antropología de la Educación" (4), que va haciéndose indispensable en nuestros "curricula" para fundamentar debidamente el campo pedagógico. También se atenderá al estudio de los elementos para un marco teórico con respecto a la cuestión: "¿hacia qué curriculum en una sociedad de cambio?" (5), que entronca con el problema socio-educativo, y cultural educativo en su dimensión dinámica y cambiante; al "papel de la escuela en una sociedad cultural y educativamente diferenciada" (6), que refuerza el contenido y las cuestiones implicadas en la Ponencia. De acuerdo con nuestro planteo empírico-teórico y empírico-práctico, con inclusión de experiencias y proyectos, abordamos también temas como "sociedad, cultura y educación" en un ámbito concreto (el Pre-Pirineo de Lérida) (7), "nuevo perfil cultural y educativo de la música en la escuela" (8), proyecto metodológico de educación cultural, y, finalmente, el tema del valor cultural de la educación física ("Cuerpo y pedagogía") (9).

### *Cultura popular y educación popular*

La segunda Ponencia se refiera particularmente a este gran aspecto de la consideración cultural-educativa y, también, lingüístico-educativa, que afecta a la cultura y a la educación populares. Todo el gran acervo de la sabiduría popular —cuentos, leyendas, dichos, refranes, adagios, canciones, danzas y demás manifestaciones del pueblo y de las costumbres—, los productos comunicativos o, si se quiere, elaboraciones transmisivas de la cultura del pueblo, constituyen, en alguna forma, modos de educación. Forman parte del sistema y del proceso de la formación humana. Son formas comunicativo-transmisivas que conforman y determinan conductas individuales y colectivas o, mejor dicho, contribuyen a conformarlas y, por ende, deben ser consideradas o como formas de educación, con su intencionalidad expresa, como son los modos familiares de transmisión de

cultura y de formación, o como factores que pueden intervenir en la educación de los pueblos, a modo de "educación informal", que repercute en la configuración personal y en el desenvolvimiento cultural de los pueblos.

Al mismo tiempo, la creación de nuevos medios educacionales y de formación, propios de nuestra época, en el ámbito paraescolar o en el no propiamente escolar, que ejercen una influencia determinante en el desarrollo, especialmente en sus manifestaciones populares, caben en este gran apartado de estudio. Debemos referirnos, en este sentido, a los medios de comunicación de masas y su incidencia en la educación. Acaso sean hoy estos medios, llamados también de comunicación social, los que, sustituyendo con mucha ventaja al "folklore" antiguo y a las clásicas formas de socioculturización, los que ejercen mayor influencia en la conformación de los hábitos colectivos. Importa asimismo considerar las actividades propias de la animación sociocultural y los productos culturales a que se refieren, así como los modelos y plasmaciones creativas de la cultura popular. En definitiva, interesan las formas escolares y no escolares de educación popular, así como la referencia y la relación con los modos y manifestaciones, tan ricas en contenido y sentido, de la cultura popular, en todas sus dimensiones. Creo que es un acierto de este Congreso atender a estos aspectos, como un campo importante de investigación y de trabajo del pedagogo de hoy, tanto en la dimensión teórica como en la práctica y de aplicación en nuestras comunidades y grupos.

Las Comunicaciones de esta segunda Ponencia se desarrollan desde una consideración positiva, eminentemente práctica, de los "aspectos pedagógicos en el funcionamiento de las ludotecas" (1), con la advertencia cultural-educativa y el sentido popular del juego y del juguete, la exigencia de los medios de comunicación social en la "cultura popular de hoy" (2), la "adaptación de un estilo educativo al pluralismo cultural" (3), la interpretación de la educación popular como "una intervención educativa marcada por la cultura popular" (4) y la exposición de "un modelo integral de evaluación de la creatividad en el marco escolar" (5), que delimitan claramente objetivos pedagógicos en el campo de la Ponencia, hasta los temas concretos, de importancia actual no menor que los anteriormente enunciados, como "de la educación popular a la animación socio-cultural" (6), "la radio al servicio de la educación popular" (7), "el tiempo libre y el ocio en la sociedad plural" (8), "potenciar la educación de adultos" (9), con el intento de promoción popular de este tipo de educación, y, finalmente, el modelo formalizado, tan sugerente, de "creatividad plural para una concepción innovadora de la educación" (10).

Acaso el esquema, profundamente humano y de incisiva validez social de la Ponencia, incluyendo en ella las interesantes aportaciones de sus Comunicaciones, permita proponer caminos y soluciones en orden a la relación planteada en su título. Cultura popular y educación popular conforman una sistema abierto, con una dinámica interactiva de posibilidades ilimitadas, que cabe examinar no sólo como un legado del pasado, sino principalmente como una perspectiva de futuro, en que la cultura viva de los pueblos pueda nutrir y vivificar la educación de dichos pueblos, su desarrollo adecuado, así como, en perfecta simbiosis, la educación



permita acrecentar y remover constantemente, con carácter ascendente, con patrones superadores, la vida cultural en lo que tiene de común y en lo que tiene de diverso.

### *Interculturalismo, bilingüismo y educación*

Como hemos anticipado, el tema general de esta Ponencia, la tercera de la Sección, se inscribe en la línea de la preocupación pluralista y cultural que informa a todos sus estudios y destaca la importancia de los problemas lingüísticos y de aprendizaje verbal que afectan a muchos grupos y comunidades, a la vez que son motivo de cuidado y estudio por parte de psicólogos, antropólogos, políticos y, naturalmente, pedagogos.

La incidencia de dos o más lenguas en una zona determinada ya no se enfoca en nuestro tiempo únicamente como una cuestión meramente gramatical o psicolingüística, o de confluencia verbal en el aprendizaje y en la expresión de las personas, sino que se atiende, además y muy principalmente, a las implicaciones sociológicas, antropológicas y etnográficas que supone. Todos sabíamos que era un problema individual y social, con repercusiones políticas, pero debíamos reforzar la dimensión antropológica y culturalista de la cuestión y precisar con claridad su tratamiento pedagógico. En el trasfondo de la lengua y de su aprendizaje existe, como sabemos, un problema de cultura, con todos los condicionamientos de valoración, modos de conocimiento, expresión sentimental y formas peculiares de actuación y de desarrollo conductual del grupo étnico a que la lengua pertenece. Cuando se trata de más de una lengua en un ámbito concreto, los prestamos o intercambios y las interferencias de cultura y lengua hacen la cuestión más compleja. La dificultad y la complejidad se trasladan al campo pedagógico si pretendemos atender educativamente al problema y, también, claro está, si tratamos de esbozar y hasta aplicar programas de enseñanza en relación con el bilingüismo o el trilingüismo.

Por todo ello se hace necesario plantear debidamente los problemas del interculturalismo, atendiendo a las posibilidades y grados de aprendizaje simultáneo de los hechos o factores culturales, a la importante cuestión del ritmo de aprendizaje cultural, al nivel de estimación mayor o menor —con aspectos de subordinación y dependencia— de una cultura sobre otra, por ser considerada autóctona o de origen, a problemas de coordinación procesual en los aprendizajes, al establecimiento de patrones que guiarán u orientarán la adquisición de conocimientos y la conducta de los individuos en el grupo intercultural..., entre otras muchas cuestiones implicadas y derivadas. Hay que enfrentarse a las dificultades, partiendo de una base científica sólida, integrando conocimientos y estudios múltiples y rigurosos, no siempre generalizables.

En esta temática del interculturalismo y del bilingüismo hará falta conocer experiencias, resultados, estudios comparativos —nacionales y extranjeros—, modelos contrastados, propuestas concretas y viables, etc. Y, especialmente, habrá que delimitar y precisar las metodologías empleadas y a emplear en el plano

educativo y de la enseñanza, debidamente fundamentadas. También el tema de los recursos a utilizar es delicado, importante. Hay, por tanto, un entramado de cuestiones y de enfoques y programas en juego, que habrá que justipreciar en cada caso en las distintas dimensiones que ofrecen —teórica, metodológica, experiencial y experimental, didáctica...— y en su conjunto o integración en la forma cultural de que se trate.

La relación cultura-educación aquí es manifiesta y se impone un estudio de áreas y en profundidad, longitudinal y transversal, descriptivo y comparativo, con todos los recursos de la metodología científica, atendiendo tanto a los aspectos cuantitativos como a los cualitativos, sincrónicos o situacionales y diacrónicos o procesuales, y a las bases antropológico-sociológicas y psicoeducativas, como a los campos de aplicación de resultados y experiencias plenamente verificados y que puedan considerarse fructíferos.

Naturalmente, en nuestra Sección y en el marco de la Ponencia hay que limitar las posibilidades, las aspiraciones, apuntando o detectando algunos problemas básicos y destacando experiencias interesantes, sin agotar, ni mucho menos, como se comprende, la cuestión propuesta, ni en su extensión ni en su comprensión. Las Comunicaciones presentadas hacen referencia, tanto en lo intercultural como en lo que corresponde al bilingüismo y, claro está, a la educación, a problemas de cuturas, de lenguas y escuelas en Galicia (8, 12), Cataluña (1,3,4,6,7,11), País Vasco (10), Navarra (14) y, también, en colegios con experiencia intercultural de São Paulo (Brasil) (9) u con la experiencia de bilingüismo en Londres (13). Se añaden, por su interés temático, Comunicaciones sobre "la enseñanza de las lenguas autonómicas en la educación de adultos" (2), "el desarrollo sistemático de la función simbólica, núcleo del curriculum en un medio bilingüe/bicultural" (5) y sobre "la importancia de la expresión oral" (11).

### *Códigos lingüísticos y procesos de enseñanza*

La temática de los códigos lingüísticos, por sus implicaciones socioculturales, entra de lleno en el ámbito de esta Sección. En relación con los procesos de enseñanza constituye el objeto de la Ponencia 4<sup>a</sup>, que aborda el pluralismo en el plano de la comunicación, de los códigos de lenguaje que derivan de la elaboración personal y de la relación psicosocial, confluyendo decisivamente en los procesos de aprendizaje y en toda la formación. De ahí que, además de los aspectos propiamente comunicacionales, la Ponencia enfoca cuestiones psicolingüísticas y sociolingüísticas, estrechamente vinculadas, así como los problemas fundamentales de los procesos de enseñanza que con ellos se relacionan. Se integran, así, cuestiones antropológico-culturales, psicosociales y didácticas de gran interés teórico-práctico. al mismo tiempo, adquieren importancia pragmática y tecnológica. Pienso que los puntos a discutir en esta Ponencia constituyen un apropiado colofón a todo el campo de estudio que la sección aborda, acercándonos, desde la adquisición

sociocultural y sus modalidades codificativas, al ámbito escolar y a las aplicaciones instructivo-educativas.

No vamos a entrar ahora en la enunciación ni en el comentario del interesante terreno científico que se ha abierto a la investigación, con sus consecuencias normativas y aplicativas, desde la aportación de Bernstein en lo que a códigos lingüísticos se refiere, con las correcciones y reformulaciones efectuadas por varios autores de nuestro tiempo. Ello constituye en buena medida tema de la Ponencia de alguna de sus comunicaciones. Pero sí insistiré en que esta temática es crucial en la pedagogía de hoy, por incidir en el dominio de la comunicación y en el de la adquisición de patrones de conocimientos, de expresión y de acción. Su aspecto sociológico y socioeducativo es, también, evidente. No se olvide que la educación viene a ser en algún modo un proceso de codificación, con características regulativas, optimizantes y, positivamente, evolutivas. Asimismo, los procesos de instrucción-aprendizaje arrancan de y se desenvuelven con la utilización de códigos, en los que interviene tanto el esfuerzo individual cuanto el acervo de la sociedad y de la cultura de los sujetos que aprenden. Hoy se acude a una psicolingüística diferencial para aprehender el marco propio de la utilización de códigos en lo individual y en la situación comunicativa y de uso del lenguaje.

Del estudio de los códigos lingüísticos en relación con los procesos de enseñanza pueden entresacarse, pienso, provechosas consecuencias, aplicaciones útiles y, en definitiva, sugerencias y puntos de reflexión para las ciencias pedagógicas y para el ejercicio de la educación en una sociedad plural. Es un estudio analítico y sintético de importancia cultural, social y didáctica.

Las distintas Comunicaciones hacen referencia al análisis del lenguaje (2), a las bases para una intervención en el lenguaje infantil (1), a la interacción profesor-alumno (3), a la predicción de la lecturabilidad (4) al acto de enseñanza (5), al vocabulario usual (6), a perspectivas psicodidácticas (7), a "diagnóstico y educación compensatoria del lenguaje oral" (8), a "las relaciones sociales en el aula" (9), a "códigos lingüísticos y rendimiento escolar" (10), al análisis de la conducta no verbal en el aula (11), a una experiencia sobre "lenguaje y medio ambiente" (12), al "pluralismo individual y rendimiento académico" (13), a los "hábitos lectores del alumno" (14) y a "un modelo de evaluación psicopedagógica para niños con dificultades de aprendizaje" (15).

Creo que la diversidad de cuestiones y el sentido pragmático que en general domina en estos tratamientos están muy de acuerdo con el ámbito pluralista y cultural-educativo de la Ponencia y de toda la Sección. Nos esforzaremos para seguir trabajando en este camino, que es una vía abierta que puede seguir teniendo, en bien de todos, viento favorable.

## SECCION 2ª

### EDUCACION Y PLURALISMO IDEOLOGICO Y AXIOLOGICO

Agustín ESCOLANO BENITO

Ningún Congreso se había ocupado hasta ahora, al menos de forma explícita, en reflexionar acerca de las relaciones, por lo demás obvias, entre las ideologías, la educación y su ciencia. En algunas secciones de pasados congresos se llevaron a cabo "aproximaciones" a la cuestión a través del tratamiento de temas de tan acrisolada tradición pedagógica como los referidos a los valores y a las finalidades en educación. Pero, incluso en estos casos, la lógica del discurso pedagógico parecía estar dominada por dos obsesiones fundamentales: a) la búsqueda de una pretendida neutralidad científica y práctica; b) la legitimación de una sistemática axiológica esencialista y metaideológica. Este tipo de racionalidad, sin embargo, casi nunca se hizo cuestión de sus posibles falacias y de que ella misma comportaba un implícito discurso de naturaleza ideológica.

Los cambios operados en nuestro sistema social, en la dinámica política y en la sensibilidad y mentalidad colectivas, así como en la misma práctica de la educación, han suscitado la necesidad de una reflexión más explícita y "sincera" sobre la cuestión. Ello parece indicar que, una vez más, la educación y quienes se ocupan de ella científicamente van a remolque de otros cambios o, lo que es lo mismo, que el planteamiento de este problema puede tener también una raíz ideológica, como la tenía su anterior omisión.

El campo temático sobre el que trabajos que se presentan a esta 2ª. Sección cetran sus reflexiones y aportaciones se articulan en torno a los enunciados siguientes:

a) La educación, en el pasado y en la sociedad actual, constituye uno de los mecanismos utilizados por el poder —o los poderes— para la transmisión de ideología —o ideologías—. Las estructuras institucionales, curriculares y metodológicas vehiculan orientaciones de valor asociadas a determinadas significaciones ideológicas. Lo mismo puede afirmarse respecto de las prácticas de la llamada educación informal o no formal. Toda acción de influencia, y la educación lo es obviamente, transmite una semántica (cultura, valoraciones, actitudes; en definitiva, ideología).

b) El reconocimiento del anterior enunciado sugiere la necesidad de verificar, en la historia y en el presente, que la educación ha constituido y constituye

actualmente un espacio en conflicto, por cuyo dominio y control luchan todas las fuerzas que aspiran al poder (o están instaladas en él) y a la influencia en el juego de la legitimidad democrática y, en ocasiones, al margen de sus reglas.

c) No sólo la praxis de la educación, sino también la misma ciencia pedagógica, se construyen desde presupuestos y determinaciones sociales, que vinculan discurso e ideología. Tras la aparente neutralidad de la ciencia y la tecnología de la educación se vinculan significados e interpolaciones ideológicas. Hay que advertir, sin embargo, que este tipo de mistificaciones extracientíficas se dan en todos los ámbitos del conocimiento, aunque se hagan más visibles en el área de las ciencias humanas

Lo apuntado anteriormente justifica, a mi entender suficientemente, la estructura temática en que se ha configurado la 2ª. Sección del congreso, toda vez que recoge los puntos cruciales de reflexión y debate sobre la cuestión, que se aglutinaron en torno a las cuatro ponencias siguientes:

1. Educación y pluralismo ideológico en la historia.
2. Educación y pluralismo ideológico en la sociedad actual.
3. Ideología y discurso pedagógico.
4. Ideología y práctica educativa.

La aportación temática ofrecida garantizó, por otra parte, que las aportaciones y debates permitieran un tratamiento pluridisciplinar al problema, en la medida en que dieron cabida a la participación de los diferentes gremios científicos en que se han ido configurando en la práctica el colectivo de los pedagogos (historiadores, sociólogos, filósofos, y tecnólogos de la educación, entre otros). Y probablemente ello contribuyó también a reforzar la necesidad de promover encuentros integradores —de los congresos generales son tal vez su máximo exponente— de los restantes de los diferentes campos de especialización académica y profesional.

## SECCION 3ª: EDUCACION Y PLURALISMO SOCIO-ECONOMICO

José María QUINTANA CABANAS

Democracia significa pluralismo, y esto acarrea una complejidad en todos los órdenes sociales y, por consiguiente, también en el de la educación. Tal complejidad puede suponer un enriquecimiento pero asimismo, al propio tiempo, un peligro de confusiónismo, malentendidos y enfoques desacertados. Realmente, como escribía A. de la Orden, el tema *educación y sociedad plural* propuesto al VIII Congreso Nacional de pedagogía "constituye sin duda un desafío formidable a la capacidad analítica y a la madurez intelectual y social de la comunidad pedagógica y educativa nacional".

Hay que enfrentarse, en efecto, con nuevos temas tan sugestivos como dificultosos: el multiculturalismo y el interculturalismo, la descentralización de los sistemas educacionales y la participación de los usuarios de la educación, la libertad en la enseñanza y la igualdad en la recepción de la misma. Las Autonomías regionales son diferenciadoras en educación; y este hecho, que tiene sin duda una connotación positiva, ¿no se contradice acaso con el ideal de igualdad de la educación?. Esto es lo que queda por aclarar, pues parece que se suscita ahí una contradicción de conceptos: el pluralismo, al introducir un indudable valor como es el de la variedad, parece incompatible con otros valores, cuales son el de la unidad y el de la igualdad.

Esto es lo que se trata de aclarar. Indudablemente tal cuestión suscita problemas relativos a la jerarquía de valores sociales, poniendo a prueba, en quien intente resolverlos, su sentido de la realidad social. al propio tiempo que su idealismo social y la idea que se forma de las posibilidades y finalidades de la sociedad. Tan pronto como enfocamos ese tema, tropezamos con una antinomia inevitable en la que vemos a la sociedad oscilando entre los ideales de unidad y de pluralismo. Tal es el nudo de la cuestión, y vamos a someterlo a un somero análisis.



## 1) La unidad

La sociedad requiere sin duda la característica de la unidad. No sólo porque se acomoda perfectamente al modelo de un organismo biológico, presidido por una clara idea de totalidad, sino también porque, en lo psicológico, los grupos tienden siempre a la uniformidad. Este rasgo asegura la identidad, que es uno de los principios de todo ser. Por cierto que la filosofía clásica veía en lo uno el sinónimo de perfección, del "ser", al paso que lo múltiple connotaba una imperfección radical, siendo un atributo de la "potencia", es decir, de algo que no es.

No es extraño, pues, que algunas filosofías racionalistas hayan venido a parar en el monismo. La más extremada de todas, el idealismo de Hegel, se resuelve explícitamente en un monismo social, en el que el Estado debe realizar la unificación de los comportamientos, de las actitudes y de las creencias. Es el totalitarismo político, que persigue la idea de una sola nación, una sola creencia, un solo modo de hacer. A veces se ha empleado para eso la fórmula de "una unidad de destino en lo universal" (es decir, en lo "abstracto", tal como diría Hegel), sin caer en la cuenta de que lo "universal" (*unus versus alia*) dice ya, de por sí, referencia a lo plural, a lo diferente.

## 2) La pluralidad

Y es que lo vario, lo "otro", forma parte esencial de la realidad. Esto es lo que lo constituye cabalmente en un valor. Frente a una cierta filosofía tradicional, que veía en lo múltiple una lamentable disgregación del ser, se puede ver ello, junto con una característica inherente a la realidad, una interesante manifestación de la riqueza y hasta de la plenitud con que ésta se ofrece. Tal es el modo de ver del pensamiento moderno, que en lo político se ha plasmado en el concepto de democracia (frente al absolutismo político precedente).

Pero cuando la primera fórmula de la propuesta democrática moderna ("libertad, igualdad, fraternidad") nos lanza la consigna de "igualdad", de pronto se nos suscita el problema: ¿cómo compaginar, en efecto, ese deseo de "igualdad" con la característica no menos democrática del "pluralismo"?

La solución a tal dificultad estriba en caer en la cuenta de que, sin duda, *el pluralismo no se contrapone a la "igualdad", sino que es al "monismo" a lo que se contrapone*. Porque pluralismo no es sinónimo de desigualdad: el no verlo así puede ser la causa del error, pero de todos modos el asunto es claro. El pluralismo, en efecto, implica unas referencias *naturales* (y, por cierto, positivas), al paso que la desigualdad tiene unas connotaciones *sociales* (y, desde luego, negativas).

Explicitando más esta proposición, diremos que son *un valor* las diferencias que constituyen la singularidad, la peculiaridad y la personalidad tanto de individuos como de comunidades. Es el "derecho a ser diferente", como a veces se dice, y que nos muestra la realidad como un abanico de facetas diversas, en las que la belleza del ser se irisa en toda una gama multicolor. Y, por el contrario, suponen *un*

*contra-valor* aquellas diferencias que constituyen desigualdades de dignidad, de status social, de ventajas sociales y de oportunidades en el disfrute de la vida.

Es decir: que en general, y según apuntábamos, consideramos como un valor las diferencias *naturales*, de tal modo que la educación deberá respetarlas, protegerlas y potenciarlas; en este sentido habrá que favorecer, por ejemplo, el cultivo de las opiniones personales, de las culturas minoritarias y de las lenguas autóctonas. En cambio, nos parecen un valor negativo las diferencias sociales, de suerte que un objetivo de la educación será el combatirlas y anularlas doquiera se manifiesten.

### 3) *El mito del igualitarismo social a ultranza*

La igualdad social es un ideal. Pero ¿hasta qué punto?

Las respuestas que aquí podrían darse dependen de la filosofía social de la cual uno parte. Serán, por consiguiente, siempre discutibles; mas como debe partirse de un sistema ideológico concreto para cualquier afirmación que se quiera hacer, esbozaremos aquí uno que puede ser objeto de reflexión.

Hemos dicho que la desigualdad natural es buena y que la desigualdad social es mala. Pero de pronto empiezan a surgir dificultades. No sólo porque hay desigualdades naturales que a unos seres los dejan deficientes o indefensos, con lo cual el pluralismo no es siempre ideal; sino que, además, podemos y debemos ver la sociedad como una forma de naturaleza, de modo que no hay razón para juzgar la desigualdad social con un criterio distinto a la desigualdad natural.

De hecho, el igualitarismo social a ultranza es defendido sólo por algunos idealistas sociales utópicos, desde Rousseau a Marx, que peligran de caer en un reduccionismo, a base de aplicar a la compleja realidad social una fórmula simplista. Este hecho tiene muchas y continuas manifestaciones, también en la actualidad, como puede verse en las propuestas radicales sobre coeducación o en las reivindicaciones de algunas feministas, a las cuales se puede responder, por ejemplo, que existe alguna diferencia natural entre los sexos y que bueno será mantenerla, cuidando tan sólo —eso sí— de que no degenera en ninguna diferencia social.

Bertrand Russell es uno de los que con más gracejo nos ha hecho ver que las desigualdades son necesarias y funcionales para el conjunto de la vida social, pues le dan dinámica e interés. Sin duda se puede aceptar este dato como punto de partida, pero no como punto de llegada: es decir, si la naturaleza pone desigualdades, vamos a aplicar la razón (o sea, la planificación, el control social) para disminuir tales desigualdades y, sobre todo, aquellas que en individuos o en colectivos humanos supongan una marginación social. Creemos que la naturaleza puede y debe ser corregida y superada por la cultura, que aquí es sinónimo de justicia social y de benevolencia para con los desfavorecidos. Y si se mira como una utopía el deseo de suprimir toda desigualdad social, hay que mirar no obstante

como un objetivo posible y como un deber el suprimir todas las desigualdades marginadoras.

Pero con respecto a las otras desigualdades (las "naturales"), las que aparecen como constitutivas y diferenciadoras de la identidad propia tanto de individuos como de comunidades humanas, el deber de la sociedad y de la educación es —por el contrario— el de salvaguardarlas, mantenerlas y cultivarlas. Puesto que individuos y comunidades somos distintos unos de otros, el derecho a ser diferente es uno de los derechos humanos: es, simplemente, el derecho a ser, que es el derecho fundamental. Se piensa así cuando se ve el pluralismo como ley de la realidad, porque constituye la forma de la vida: en la evolución biológica, en efecto, aparece la diversificación de las especies como una forma progresiva y, por tanto, positiva. El pluralismo se hace problema sólo cuando aparece en lo social y en lo económico, porque entonces degenera en "desigualdad". Habrá que afinar muy bien para descubrir qué diferencias humanas y sociales son naturales y, por consiguiente, conservables, y cuáles no lo son. Tal es el problema que, en el terreno educativo, se encierra bajo el enunciado de "educación y sociedad plural".



## SECCION 4ª EDUCACION Y PLURALISMO POLITICO-ADMINISTRATIVO

Rogelio MEDINA RUBIO

La peculiar vinculación de la educación con la política, tan profunda y multiforme, es, como es sabido, uno de los problemas menos precisos y más discutidos de la Pedagogía contemporánea. De ahí la justificación de que su estudio se destaque como uno de los temas capitales (el que es objeto de nuestra Sección) en este VIII Congreso Nacional de Pedagogía.

No es preciso ahondar en el complejo de "lo político", en sus diversas variedades y sentidos, para advertir que la forma política de una sociedad invade su total estructura; que no es algo en o aparte de ésta, sino el modo como en cada caso una sociedad se realiza. La integración de la plural convivencia de los miembros de una sociedad, para que no quede en pura materia social, en mero agrupamiento, precisa para cualificarla, concretarla y hacerla posible, un preciso modo político de realización de esa convivencia.

Del mismo modo, y casi inevitablemente, influyen los sistemas políticos sobre la educación, hasta parecer utópico —y de todos modos no realista— pretender evitarlo.

Un sistema o forma política actúan como un condicionamiento prototípico conforme al cual se organiza el sistema educativo. Parece como si la humana limitación se reflejara aquí en el hecho de que creado un modelo estructural de organización política, ya no quedase inventiva para conformar lo educativo sobre otra estructura; o, tal vez, como si los valores encarnados en la estructuración política se absolutizaran y monísticamente se proyectaran sobre todos los ámbitos de la conducta social. La política educativa de una sociedad, quíerese o no, es un "prius" fundamental de la investigación y de la tecnología educativa. Una pedagogía que no sirva a las necesidades de una "sociedad política" carece de sentido como tal. Recordemos, por su actualidad, el viejo principio de la Ética a Nicómaco: "Si existe algún fin que queramos por él mismo y los demás por él, es evidente que ese fin será lo bueno y lo mejor. Tal es manifiestamente la política. En efecto ella es la que establece qué ciencias son necesarias en las ciudades y cuáles han de aprender cada uno y hasta qué punto. Vemos, además, que las facultades más estimadas le están subordinadas, como la estrategia, la economía y la retórica. Y puesto que la política se sirve de las demás ciencias y legisla, además, qué se debe hacer y de qué cosas hay que apartarse, el fin de ella comprenderá los de las demás ciencias, de modo que constituirá el bien del hombre".

Más si esto es una realidad innegable, no menos real es que la imposición de una forma o sistemas político, como definitivo e incuestionable, en la educación, es una manipulación censurable; que obstaculiza el progreso político y que pone en riesgo de muerte a la misma "sociedad política" al hacer imposible, sin un verdadero traumatismo en los individuos así formados, la inevitable adaptación a las cambiantes vicisitudes del devenir histórico.

Téngase en cuenta, en apoyo de lo expuesto, que los sistemas políticos llevan en su seno encapsulado una buena adherencia de elementos extrapolíticos (filosóficos, ideológicos, de concepción del Universo) que de hecho impregnan a aquellos sistemas como su base y su contexto. De ahí la necesidad del pluralismo educativo, acorde con el diverso valor educativo de cada sistema político.

Ahora bien, con bastante frecuencia, se asocia la política al Estado confundiendo actividad política con actividad estatal. Tal vez, pese en esa consideración raquítica de la política el influjo de la visión que Maquiavelo tenía de la política, como una actividad autónoma, referida al Príncipe, desligada de la Moral y del Derecho, orientada al mantenimiento y aumento del poder del Estado. Pero esa concepción olvida que la actividad política puede ser tanto estatal como no estatal, por cuanto lo esencial de la actividad política es ser una actividad social cualificada por la realización de un *orden* de convivencia que no está necesariamente ligado a un sujeto (el Estado) formalmente político. Bien es verdad que el Estado es hoy, comunmente, la organización dotada de poder, creadora y definidora del Derecho, que traduce en él los deseos de un modo de convivencia. De ahí, como reconoce la Constitución española del 78, la pluralidad de agrupamientos o de dimensiones sociales menores en los que el individuo vive (familia, municipio, sociedades laborales, asociaciones múltiples, comunidades autónomas), en orden a llevar a cabo un sistema de convivencia a través de la educación.

Tampoco debe olvidarse, junto a los *elementos integrantes* de la "sociedad política" que acabo de mencionar, que el primer supuesto de toda política auténtica es el reconocimiento de los *derechos de la persona*, y entre ellos, el ejercicio de la libertad, que supone el pleno y ordenado desarrollo de aquellos. Sin el reconocimiento del hombre como ser libre a participar en el gobierno de la comunidad de la que forma parte, a través de estructuras intermedias muy cercanas a él, y de decidir, en consecuencia, un tipo de educación, no hay democracia ni pluralismo posible.

Y en íntima conexión con el *pluralismo político* se halla el *organizativo-administrativo*. A fin de cuentas la Administración, junto con el Derecho educativo, es una "teckné" del poder público, en la que éste se apoya, para efectuar las realizaciones materiales más adecuadas en orden a la obtención de unos fines educativos determinados.

He aquí la importancia y transcendencia, a mi juicio, de los debates que a partir de esta tarde, y durante esta semana, van a celebrarse en esta Sección, con ocasión de la exposición de las cuatro ponencias anunciadas en el programa del Congreso y de las diecinueve comunicaciones presentadas a ellas. Muchas gracias.

# **CONCLUSIONES DEL VIII CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA**







## CONCLUSIONES DE LA SECCION 1ª

1. Las diferencias culturales requieren una mayor atención de los estudios teóricos y experimentales acerca de sus respectivos tratamientos específicos y de sus conexiones (lo urbano, rural, suburbano, grupos marginales, etc.).

2. La pluralidad cultural exige un replanteamiento teórico y normativo, así como funcional y operativo de la misma, en el currículum escolar. Por otra parte, la debida atención a las diferentes subculturas relacionadas entre sí presupone un enfoque interdisciplinar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su correspondiente investigación.

3. Debe existir sensibilidad y preocupación por la heterogeneidad intra e intercultural. La necesaria conexión entre medio y educación y en reconocimiento de ésta como proceso cultural hace indispensable una adecuada presencia en la formación del profesorado y en la investigación educativa de la antropología cultural y social y de la sociología de la educación.

4. Se concibe la cultura popular no sólo como el acervo y la tradición de un pueblo, sino también como un proceso dinámico que propicia una adaptación funcional y creativa del pueblo a las nuevas necesidades del mundo moderno. La educación popular debe tener por ello como referencia y contenido fundamental la cultura popular y como finalidad favorecerla.

5. Los medios de comunicación social adecuadamente utilizados constituyen un vehículo privilegiado que la educación popular debería utilizar. No obstante, frente al riesgo de colonialismo cultural, la educación popular fomentará el desarrollo de actitudes de discernimiento y valoración crítica.

6. La educación popular habrá de superar los aspectos puramente académicos, y hay que concebirla en la perspectiva de la educación permanente, propiciando no sólo el conocimiento, sino también la acción (actividades lúdicas, socioculturales, desarrollo comunitario, promoción participativa). Ello requiere potenciar la figura del animador sociocultural, cuya formación tendrá que ser interdisciplinar, con especial énfasis en las técnicas de dinámica de grupos, de creatividad y de desarrollo comunitario.

7. Una educación popular con sentido renovador exige *modelos creativos* que integren las dimensiones humanas y recojan las exigencias del entorno. Igualmente es necesaria una *evaluación* íntegra y creativa que contemple principalmente el *proceso* de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo al educador los instrumentos pertinentes.

8. Puesto que España es una realidad pluricultural, creemos que la educación en nuestro contexto debería seguir las orientaciones siguientes:

- a) Transmitir a los escolares la cultura propia del territorio o de la comunidad a que pertenece. Esta transmisión partirá del conocimiento del entorno inmediato para integrarse después en el marco cultural más amplio.

- b) La enseñanza de la cultura propia se integrará posteriormente en la de la cultura de España, de la que forma parte.
- c) En las comunidades con lengua propia, la educación tendrá como objetivo que todos los escolares alcancen un dominio de aquella lengua y del castellano al terminar la EGB.
- d) Todos los escolares, y especialmente los de los territorios castellano-hablantes, recibirán enseñanza sobre la diversidad lingüística de España de acuerdo con unos objetivos graduados, que irán desde la enseñanza básica a la universitaria.
- e) Los modelos de enseñanza de la lengua en las diferentes comunidades pueden ser diversos.
- f) La educación facilitará, en términos mucho más efectivos que en los actuales, la adquisición de una lengua de difusión internacional que permita a todos los españoles la comunicación con los ciudadanos de otros países.
- g) La educación pluricultural que proponemos contribuirá a aumentar la fecundidad de las diversas culturas y buscará también como finalidad prioritaria la convivencia entre los ciudadanos del Estado.

9. El cumplimiento de los objetivos anteriores exige:

- a) Una adecuada formación lingüística y cultural del profesorado.
- b) El fomento de investigaciones educativas sobre modelos de evaluación, empleo de medios didácticos y técnicas de enseñanza. Proponemos la creación de un servicio de información educativa que dé a conocer los trabajos más importantes que en el ámbito nacional e internacional se están realizando.
- c) El contexto sociolingüístico del Estado es diverso, por lo que diversas han de ser las soluciones educativas que ha de buscar cada nacionalidad.

10. Constatamos la marginación de los emigrantes españoles tanto por parte del país de origen como por el de residencia.

Es necesario el estudio de la problemática educativa del emigrante que permita la elaboración de programas pedagógicos coherentes que contemplen la formación y actualización de los enseñantes.

Pedimos el máximo esfuerzo de las autoridades españolas para cumplimentar estas propuestas, concretando acuerdos bilaterales o multilaterales, en el contexto de las recomendaciones del Consejo de Europa.

11. El lenguaje debe ser considerado en su contexto y desde la experiencia del alumno. La pluralidad cultural exige en todo momento una adecuación de la enseñanza que tenga en cuenta las aportaciones de la investigación científica.

12. El clima social del aula condiciona el rendimiento instructivo y actitudinal, por lo que debe ser conocido, valorado y enseñado en el proceso de formación del profesorado.

13. Se hace preciso incorporar a los programas de formación y perfeccionamiento del profesorado el conocimiento y uso de los diversos códigos (simbólico, dinámico e icónico). En este sentido se apunta la necesidad de la creación de seminarios con participación de los departamentos de los centros docentes.

14. Es necesario definir programas de investigación en los que participen profesionales de los distintos niveles del sistema educativo constituyendo equipos interdisciplinarios coordinados por investigadores experimentados que armonicen modelos de análisis cualitativos y cuantitativos.

## CONCLUSIONES DE LA SECCION 2ª

1. La investigación histórico-pedagógica comprueba que la educación, desde el punto de vista del pluralismo ideológico, ha sido siempre un espacio en conflicto por cuyo control han pugnado las diferentes fuerzas sociales y políticas, sobre todo en algunos temas, como los relativos a la libertad de enseñanza y el laicismo, cuya problemática el Congreso entiende que sigue en buena parte vigente en la sociedad española.

El Congreso estima que la investigación histórico-educativa desempeña una función crítica y clarificadora ante el pluralismo ideológico no sólo en el pasado, sino en la sociedad actual y aún en el futuro.

2. Frente a la incertidumbre (vacío ideológico real o aparente) o ante la profusión de posiciones ideológicas de la sociedad actual en general y de los educandos en concreto, este Congreso considera que la educación formal o informal no debe imponer y ni siquiera exponer una única posición ideológica, sino más bien debe intentar dotar a los alumnos para que sean capaces por sí mismos de encontrar un esquema o sistema ideológico propio que les conforme y ayude como personas y les haga ciudadanos críticos y participativos en una sociedad democrática, libre y plural.

3. En este sentido, este Congreso entiende que el educando debe ser informado de todas las tendencias y posiciones ideológicas en la forma más objetiva posible. Asimismo la escuela debe profesar la tolerancia y el pluralismo ideológico.

4. En el pensamiento educativo actual se observa todavía una mezcla indiscriminada de elementos procedentes de la investigación científica, junto a componentes derivados de ideologías particulares. Dentro del discurso educativo general (tema de nuestro tiempo) debe consolidarse un cuerpo de conocimientos suficientemente contrastados que favorezca la credibilidad social del discurso pedagógico.

5. Las diferencias socioculturales de origen en los alumnos reducen la eficacia de las intervenciones pedagógicas. Debe generalizarse de manera integrada la educación compensatoria que aproxime las instituciones y el sistema educativo al ideal de igualdad de oportunidades. El condicionamiento social no se entiende, sin embargo, como un determinismo que impida toda posibilidad de liberación.

6. La existencia de un plan pedagógico críticamente proyectado y democráticamente asumido por la comunidad escolar, en conformidad con las características de cada centro, posibilita la ordenación y evaluación pedagógicas de las instituciones, favoreciendo la calidad de las enseñanzas en ellas impartidas.

7. En otro orden de cosas, el Congreso, a las puertas del *V Centenario del Descubrimiento de América*, quiere expresar su solidaridad con los países iberoamericanos y manifiesta su esperanza de que estos países entren en la vía de la democracia y el pluralismo. Al mismo tiempo expresa su interés por intensificar los intercambios educativos y pedagógicos con los países de nuestra área cultural.

Finalmente se manifiesta la conveniencia de que el previsible Congreso Nacional de Pedagogía de 1992 tenga carácter iberoamericano.

### CONCLUSIONES DE LA SECCION 3ª

1. La escuela ha de potenciar su capacidad didáctico-pedagógica para compensar las deficiencias sociales y personales de los alumnos. Pero la compensación educativa ha de llegar también a la educación permanente, abarcando a jóvenes y adultos. La puesta en marcha de los programas de «Educación Compensatoria» avalaría estos objetivos. Pero tales programas deberán planificarse con rigor, en consonancia con las necesidades de cada medio y en coordinación con servicios similares ya establecidos, tendiendo a mantener la continuidad de los equipos.

2. Se considera deseable la permanencia de los profesores en las escuelas rurales y suburbanas para mejorar la calidad de la educación en esas zonas.

3. Se sugiere que la Universidades recojan la alternativa de «matrícula abierta» como una respuesta a la demanda de educación permanente. Entendemos por «matrícula abierta» la realización de estudios universitarios sin necesidad de

titulación previa; estos estudios no tendrán validez académica, aunque quines los realicen reciban un diploma que lo acredite.

4. La formación ocupacional, para vincular el sistema educativo con el mundo del empleo, precisa del esfuerzo conjunto de sindicatos, empresarios y Administración a fin de garantizar su credibilidad y eficacia.

5. Se considera conveniente proporcionar salidas profesionales a las diversas funciones del pedagogo en el sistema escolar en cumplimiento de la normativa legal vigente.

6. El servicio educativo, que debe llegar a todos los niños y jóvenes, necesita y pide que se supere la desconexión entre enseñanza estatal y no estatal, de tal manera que se logre una integración y coordinación de todas las fuerzas educativas.

7. La escuela, para paliar las causas del fracaso escolar, debe recoger y respetar las peculiaridades sociales, lingüísticas y culturales al abordar la educación de los sectores sociales menos favorecidos.

## CONCLUSIONES DE LA SECCION 4ª

1. Puede afirmarse que la Constitución española de 1978 contiene elementos suficientes para instaurar una democracia pluralista en lo educativo que asuma sin tensiones la plena misión del Estado de garantizar al mismo tiempo el derecho a la educación de todos los españoles y la libertad de enseñanza para todos, sin discriminaciones ni privilegios injustificados.

2. El funcionamiento del sistema educativo en una sociedad pluralista tiene como exigencia básica que la posibilite el principio estructural de la *participación* en el control y gestión de la vida de los centros. Si en la tarea educativa han de tenerse en cuenta los intereses de sus componentes, el reconocimiento de tales intereses excluye el ejercicio unilateral de esa *participación* y requiere una amplia y efectiva intervención en la concepción y desarrollo de la tarea educativa.

3. La libertad y la igualdad sociales, requeridas como ingredientes esenciales para el funcionamiento de una sociedad plural para que no se conviertan en declaraciones puramente formales o en utopías en los grandes Estados industrializados modernos, descansan sobre la premisa de que el desarrollo de las personas por la educación constituye la más sólida garantía y condición de legitimación de una sociedad plural.

4. El reconocimiento del derecho de las comunidades sociales, que se identifican por la comunión en unas mismas convicciones culturales y axiológicas a mantener esa identidad en la educación, no puede ser satisfecho si paralelamente



no se posibilita por el Estado una diversidad de modelos educativos acorde con la pluralidad de la demanda.

5. Existe una marcada y positiva tendencia hacia la descentralización educativa con el fin de acercar la gestión a los propios interesados, más no debe considerarse la descentralización como una panacea. A este respecto conviene señalar que la falta de personal especializado al servicio de la Administración (en las funciones de planificación, organización, dirección y evaluación del sistema educativo) constituye un freno importante en las medidas descentralizadoras. Asimismo, una indiscriminada descentralización puede ser un obstáculo a la generalización del derecho a la educación, bien porque algunas regiones sean más pobres que otras, bien porque ciertas Administraciones dediquen menos recursos que otras a la educación.

6. Es necesario tener en cuenta que los tipos de organización evolucionan en función de los objetivos. Las organizaciones no pueden prefabricarse ni existen modelos universalmente generalizables. La forma de la organización es un medio para alcanzar los objetivos y los fines de las instituciones. En todo caso es preciso considerar que antes que una buena organización es necesario tener una Administración educativa.

7. En el contexto español actual se observa la carencia de una organización intermedia entre el nivel provincial y el centro docente que permita la descentralización de ciertas atribuciones en instituciones intermedias y la potenciación de los centros docentes como organizaciones con una cierta autonomía pedagógica y administrativa.

8. Avanzado en buen número de comunidades el proceso de transferencias del Estado a las Comunidades Autónomas en materia educativa y teniendo en cuenta que el servicio público educativo es un exponente importante de la gestión pública, se hace preciso que las mismas realicen un notable esfuerzo no sólo para el mantenimiento de la calidad de los servicios transferidos, sino también para mejorarla.

9. La necesaria introducción en la función pública de fenómenos de honda implantación social (sindicatos, lo económico, lo público) pueden originar formas de interacción que contrasten, incluso que contradigan, los fines mismos de las organizaciones en que se generan, afectando gravemente a la consistencia interna del saber, de lo personal y del raciocinio en sus especificidades correspondientes. La Pedagogía tiene hoy por eso un especial mandato: establecer los nuevos espacios, las nuevas dimensiones de lo personal para poder empezar a caminar desde las situaciones sociales en que nos encontramos.

En Santiago de Compostela, a 7 de julio de 1984

## **ANEXO I: PANELES DE EXPERTOS**





**PANEL DE EXPERTOS SOBRE EDUCACION Y SOCIEDAD  
PLURAL EN LA PERSPECTIVA DE LAS CIENCIAS  
HISTORICAS Y TEORETICAS DE LA EDUCACION**

Fecha de celebración: 7 de julio.

Lugar: Facultad de Derecho. Aula 1.

Coordinador: D<sup>a</sup> Isabel G. Zuluaga.

**Objetivos:**

Analizar la incidencia de las investigaciones teóricas e históricas en los problemas de la educación en la sociedad pluralista.

Identificar las líneas de investigaciones actuales en el tema.

Definir los problemas peculiares de estos tipos de investigación.

**PANEL DE EXPERTOS SOBRE EDUCACION Y SOCIEDAD  
PLURAL EN LA PERSPECTIVA DE LA DIDACTICA Y DE LAS  
CIENCIAS EXPERIMENTALES DE LA EDUCACION**

Fecha de celebración: 7 de Julio.

Lugar: Facultad de Química. Aula Magna.

Coordinador: D. José Fernández Huerta.

Ojetivos:

Identificar las líneas de investigación actuales en el tema.

Matizar el papel de la metodología Didáctica en el pluralismo escolar.

Reafirmar el carácter experimental de la investigación pedagógica.

## **PANEL DE EXPERTOS SOBRE PRENSA Y EDUCACION DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACION EN LA SOCIEDAD PLURALISTA**

Fecha de celebración: 7 de julio.

Lugar: Facultad de Farmacia. Aula Magna.

Coordinador: D. Jesús Infiesta Miguel.

Objetivos:

Definir el carácter político y/o pedagógico del tratamiento de los temas educativos en la prensa.

Identificar los problemas educativos que más incidencia han tenido en la prensa en los últimos años.

Enumerar los géneros periodísticos que más frecuentemente se utilizan en la noticia de educación.





**ANEXO II: SESION DE ESTUDIO DE LA  
PROBLEMATICA SOCIO-PROFESIONAL DEL  
PEDAGOGO**





El VIII Congreso Nacional de Pedagogía, consciente de los múltiples y reiterados esfuerzos que han existido y existen para clarificar la identidad de la profesión del pedagogo, abrir y potenciar nuevos campos, conseguir su digno ejercicio y propiciar su perfeccionamiento y renovación, acuerda lo siguiente:

1. Hacer un llamamiento a todas las entidades y colectivos que agrupan a pedagogos y a todos los doctores y licenciados en esta especialidad interesados en la tarea de concienciación y vertebración profesional para intensificarla y completarla.
2. Insistir en que la tarea del pedagogo sea contemplada (desde una concepción interdisciplinar) como una función social reconocida y valorada por la sociedad, a cuyo servicio se dedica.
3. Exigir a los poderes públicos y a los distintos profesionales y estamentos cuyas funciones convergen con las del pedagogo el respeto al ámbito de sus competencias. Esta exigencia se traduce en la presencia del pedagogo en todos aquellos campos que le corresponden en función de su preparación específica y en el reconocimiento de su categoría jurídico-laboral por su titulación universitaria superior.
4. Instar a las Secciones Profesionales de Pedagogos de los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados —en colaboración con las demás agrupaciones representativas— a que dentro del año actual constituyan formalmente una COMISION que promueva la organización colegial de los titulados superiores de Pedagogía.
5. Es necesario mantener el carácter diferenciado de los estudios de Pedagogía con independencia de la formación pedagógica de los docentes. Esta diferenciación supone preservar íntegramente los tres ciclos universitarios de la carrera de Pedagogía, cuyo currículum, por otra parte, es necesario someter a una profunda revisión.
6. Urgir a todas las instituciones relacionadas con la Pedagogía a analizar y tomar postura ante la Administración sobre las previsiones de reforma de la formación de profesorado y las transformaciones institucionales que comportan.

En Santiago de Compostela, a 7 de julio de 1984



**APENDICE I: RELACION DE COMUNICACIONES  
ADSCRITAS A LAS SECCIONES**







## SECCION I

### EDUCACION, PLURALISMO CULTURAL Y LINGÜÍSTICO

PONENCIA 1. *Cultura y educación* por Adalberto Ferrández Arenaz

#### COMUNICACIONES

*Papel de la escuela en una sociedad cultural y educativamente diferenciada*, por José Angel López Herrerías.

*Cultura y educación. Base relacional de una "nueva" disciplina* La Antropología de la educación, por Francisco García Castaño.

*Cuerpo y pedagogía*, por Benilde Vázquez Gómez.

*Sociedad, cultura y educación en el Pre-Pirineo de Lérida*, por Luis Samper Rasero.

*¿Hacia qué curriculum en una sociedad de cambio?. Elementos para un marco teórico*, por Rufina Gutiérrez Goncet.

*Usos plurales del lenguaje y cultura*, por Saturnino Alvarez Turienzo.

*La orientación educativa, hoy*, por Miguel Bertrán Quera.

*Nuevo perfil cultural y educativo de la música en la escuela*, por Pío Tur Mayans.

PONENCIA 2. *Cultura popular y educación popular* por Gabriel Janer Manila

#### COMUNICACIONES

*La radio al servicio de la educación popular*, por M<sup>a</sup> Angeles Murga Menoyo.

*El tiempo libre y el ocio en la sociedad plural*, por Ana M<sup>a</sup> Navarro Ferrer.

*De la educación popular a la animación socio-cultural*, por M<sup>a</sup> Luisa Monera Olmos.

*Un modelo integral de evaluación de la creatividad en el marco escolar*, por Francisco Menchén Bellón.

*La educación popular, una intervención educativa marcada por la cultura popular*, por Gregorio Armas Puente y Oscar Medina Fernández.

*La única cultura popular hoy, pasa por los medios de educación de masas*, por Angel González Hernández y Juan Sáez Carrera.

*Potenciar la educación de adultos*, por Rosa Quitllet Sabater.  
*Adaptación de un estilo educativo al pluralismo cultural*, por José M<sup>a</sup> Maillo Sánchez.

*Aspectos pedagógicos en el funcionamiento de las ludotecas*, por María de Borja Solé.

*Creatividad plural para una concepción innovadora de la educación*, por Saturnino de la Torre de la Torre, Juan Mallart i Navarro y Tomás Fresneda Mola.

PONENCIA 3. *Interculturalismo, bilingüismo y educación* por Joaquín Arnau Querol.

## COMUNICACIONES

*Evolución de las actitudes lingüísticas del profesorado de EGB de la Península del Morrazo, entre 1981 y 1984*, por Francisco A. López Freire.

*Actitudes del profesorado gallego de Preescolar ante el uso de la lengua materna en el aula*, por Luis M. Sobrado, José Cajide, Lisardo Doval y J. Ramón Santiago.

*Comparación entre vocabularios castellano y catalán*, por Bonifacio Jiménez Jiménez.

*Importancia de la expresión oral*, por Jaime Sarramona López, M<sup>a</sup> Carmen Vidal Xifré, Aida Faure, Nuria Martínez y M<sup>a</sup> Rosa Alvarez.

*La estructura fonética en los programas de inmersión de bilingües precoces*, por Joaquín Gairín Sallán y M<sup>a</sup> Carmen Vidal Xifré.

*Pluralismo lingüístico en la educación básica. Su incidencia e importancia en la Cataluña actual*, por Nieves F. Espartero.

*Población juvenil (2-22 años) de Tarragona e identidad lingüística y cultural*, por Angel-Pío González Soto.

*Procesos educativos y cultura en el país vasco*, por Eugenia Ramírez Goicoechea.

*Pluralidad lingüística en el sistema educativo de Navarra*, por M<sup>a</sup> Francisca Zabaleta Zabaleta.

*El colegio bilingüe "V. Cañada Blanch" de Londres en el contexto de otros programas de educación bilingüe*, por Andrés Suárez Yáñez.

*Una experiencia de interculturalismo. El colegio "Miguel de Cervantes" de Sao Paulo (Brasil)*, por José Macías Velázquez, Eladio Sebastian Heredero y Leila R. Iannone.

*El desarrollo sistemático de la función simbólica núcleo del currículum en un medio bilingüe/bicultural*, por Joaquina Gallego Jorreto.

*Lenguas y escuela en Cataluña, una evaluación*, por Joaquín Arnau Querol.

*La enseñanza de las lenguas autonómicas en la educación de adultos*, por Joseph Ballesteros i Casanova, E. Gómez, M. Martorell, E. Quílez y V. Sola.

PONENCIA 4. *Códigos lingüísticos y procesos de enseñanza* por José Luis Rodríguez Diéguez.

## COMUNICACIONES

*Diagnóstico y educación compensatoria del lenguaje oral*, por Julián López Yáñez, Encarna Sánchez Espinosa y Andrés Esteban Arbues.

*Códigos lingüísticos y rendimiento escolar*, por Santiago Molina García.

*El vocabulario usual del niño*, por Fernando Justicia Justicia.

*Un modelo de evaluación psicopedagógica para niños con dificultades de aprendizaje*, por Miguel Moreno Moreno.

*Ecuaciones de predicción de la lecturabilidad en lengua castellana en los niveles de EGB, BUP y FP y Enseñanza Universitaria*, por M<sup>a</sup> Visitación Cabero Pérez y M<sup>a</sup> del Pilar Moro Berihuete.

*Un sondeo sobre hábitos lectores del alumno de 8º curso de EGB en Galicia*, por Carlos Rosales López.

*Lenguaje y medio ambiente (Una experiencia en Preescolar)*, por Antonio Pérez Guede, Luis Hornero Jarque y Faustino Agudo Mayo.

*Bases para un análisis comparativo en el área del lenguaje en los tres ciclos de EGB*, por Lidia Bañares Vázquez.

*Consideraciones pragmáticas en torno al acto de enseñanza*, por José Gabriel González Molina.

*Bases para una intervención en el lenguaje del niño deficiente mental*, por José Ramón Alberte Castiñeiras.

*Pluralismo individual y rendimiento académico: Un estudio quasi-experimental en octavo de la Educación General Básica*, por Elvira Repetto Talavera.

*Perspectivas sicodidácticas de la Tecnología y pluralismo cultural*, por Emilio López-Barajas Zayas.

*Observación de las interacciones profesor-alumnos desde una perspectiva transaccionalista*, por M<sup>a</sup> Asunción Bravo Garrido y Rafael García Ortiz.

*Análisis de la conducta no verbal en el aula*, por Concepción Peralta Rodríguez.

*Las relaciones sociales en el aula: Elaboración de un modelo descriptivo de las interacciones entre los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje*, por Antonio Medina Rivilla.

## SECCION II

### EDUCACION Y PLURALISMO IDEOLOGICO Y AXIOLOGICO

PONENCIA 5. *Educación y pluralismo ideológico en la historia* por José M<sup>a</sup> Hernández Díaz.

#### COMUNICACIONES

*Andrés Marcos Burriel: erudición sin fronteras. 1719-1762*, por Bernabé Bartolomé Martínez.

*Educación y pluralismo ideológico: la educación popular a través de la prensa en la provincia de Zaragoza (1856-1863)*, por Angel Gómez Moreno.

*Aportaciones a un estudio de pedagogía familiar de Cervantes, a partir de un fragmento del Quijote*, por José Gabriel González Molina.

*John Dewey: pluralismo y convergencia ideológicos*, por M<sup>a</sup> del Coro Molinos Tejada.

*Ideología y realidad educativa en el Instituto de Canarias (1866-1871)*, por Jesús Negrín Fajardo.

*Política y educación. Su vinculación manifiesta en la vida de una Escuela normal*, por Juana Noguera Arrom.

*La primera Escuela normal de maestras de Vitoria*, por Rosa Oteiza Aldasoro.

*Aspectos ideológicos en la formación de maestros del S. XIX*, por Leoncio Vega Gil.

*Introducción a las bases ideológicas de la educación española moderna: segunda mitad del siglo XVIII*, por Javier Vergara Ciordia.

*La educación en el sexenio 1868-1874. Libertades formales y libertades reales*, por Antonio Viñao Frago.

PONENCIA 6. *Educación y pluralismo ideológico en la sociedad plural* por José Ortega Esteban.

## COMUNICACIONES

*Pedagogía y religión en una sociedad de pluralismo ideológico*, por Rafael Artacho López.

*Por una enseñanza generalizada de la formación ético-social*, por Augusto Bruyel Pérez.

*El relativismo de los tipos de educación en la historia, expresión de la función social de la educación*, por A. González Hernández y J. Sáez Carreras.

*Las Misiones Pedagógicas: un modelo de consenso ideológico y axiológico*, por J. Alfredo Jiménez Eguizabal y Leoncio Vega Gil.

*Educación, cultura y autonomía en una sociedad plural*, por Juan Vera Vila.

*Pluralismo, tolerancia y principios éticos*, por Esperanza Guisán.

*Vigencia de los valores tradicionales en la educación en libertad*, por Josefa M. Montoya Sáenz.

*Crisis de valores y de instituciones*, por David de Prado Díez.

*El proyecto educativo del gobierno democrático argentino en el pluralismo iberoamericano*, por Roberto Oscar Páez.

PONENCIA 7. *Ideología y discurso pedagógico* por Joaquín García Carrasco

## COMUNICACIONES

*La idea de hombre como condicionante supremo de todo aprendizaje*, por Marcelino Arranz Rodrigo.

*Dualismo ideológico y educación crítica*, por Jaime Castañé Casellas.

*La educación es erótica*, por Octavi Fullat Genis.

*Pluralismo axiológico y objetivos de la educación*, por Filomena García Requena y M<sup>a</sup> Antonia Casanova Rodríguez.

*El sentido educativo de las ideologías*, por José Vicente Merino Fernández.

*La participación en educación: discurso pedagógico e ideológico*, por Agustín Requejo Osorio.

*La amistad ante el pluralismo ideológico*, por Consuelo Flecha García.

*Modelos criticreativos en la enseñanza de valores*, por David de Prado Díez.

*Metateorías y teorías en las Ciencias de la Educación*, por Rita Radl Philipp.



PONENCIA 8. *Ideología y práctica pedagógica* por Pilar Palop Jonquéres

COMUNICACIONES

*Planteamientos, debates y acciones encaminadas a regular la práctica educativa en la zona sur de la ciudad de Orense (1932-1934)*, por José Manuel Cid Fernández.

*Ideología política y estimación valorativa de diversos conceptos educativos en los futuros profesores de EGB*, por Juan Bautista Codina Bas y Antonio Marugán Sanchidrián.

*El método en la educación contemporánea o la pretensión de neutralidad ideológica*, por Angel García del Dujo.

*La construcción de la "organización escolar" en un discurso pedagógico autogestionario*, por Jorge Larrosa Bondía y José Luis Rodríguez Illera.

*¿Es posible obviar lo ideológico de la práctica a través del ideario y de la libertad de cátedra?*, por José Angel López Herrerías.

*Conveniencia del ideario/proyecto educativo para la mejor formación de los alumnos*, por Santiago Martín Jiménez.

*El pluralismo ideológico en la escuela. Consideraciones y propuestas para una educación básica democrática*, por M<sup>a</sup> Eulalia Palau i del Pulgar y Martí Teixidó i Planas.

*La orientación ante el pluralismo ideológico*, por M<sup>a</sup> Victoria Gordillo Alvarez-Valdés.

*Planteamientos ideológicos en torno a la enseñanza del catecismo en España en el primer tercio del siglo XX*, por M<sup>a</sup> del Mar del Pozo Andrés.

### SECCION III

## EDUCACION Y PLURALISMO SOCIOECONOMICO

PONENCIA 9. *Estructura socioeconómica y educación* por Antonio Vara Coomonte.

### COMUNICACIONES

*Algunos aspectos de la realidad socioeconómica asturiana*, por Elvira Martínez Chacón.

*Libertad de enseñanza y financiación educativa*, por José María Valladolid Bañuelos.

*Incidencia del contexto socio-familiar en las metas y los logros educativos*, por Encarnación Garcés Garcés.

*La crisis económica y el sistema educativo*, por M<sup>a</sup> Carme Alemany Gómez.

*Intervención socioeducativa y participación: una lectura pedagógica desde la identidad cultural y la creatividad colectiva*, por José Antonio Caride Gómez.

*Bases familiares para la educación en una sociedad plural*, por Miguel López Bachero.

*Variables socio-económicas y culturales y rendimiento escolar*, por Eustaquio Martín Rodríguez.

*El factor 'zona' y el 'nivel socioeconómico' en la investigación de las aptitudes musicales*, por Dionisio del Río Sadornil.

*El fracaso escolar en referencia a los aspectos socio-económicos*, por M<sup>a</sup> Jesús Comellas Carbo.

PONENCIA 10. *Educación, estructura ocupacional y empleo* por Juan Monreal Martínez.

### COMUNICACIONES

*Educación y formación de recursos humanos*, por Víctor Montero Espinoza.

*La formación ocupacional y sus medios didácticos dentro de un diseño de formación modular*, por Josefa Moleón Caro.

*La evaluación interna y externa de la formación profesional ocupacional*, por Alejandro Alvarado Yniesta.

*Talleres públicos de capacitación-producción*, por M<sup>a</sup> Teresa Martín González.

*Pluralismo axiológico y ocupaciones: Un análisis discriminante*, por Elvira Repetto.

*Más allá de las ideologías la educación ambiental una posibilidad innovadora*, por María Novo Villaverde.

*Modelo de un proyecto de orientación educativa para la participación*, por Jesús Antonio Sáez Crespo, M<sup>a</sup> Angeles Gangoso Burón y José Crespo Vasco.

*Implicaciones educativas del liderazgo*, por Juan Rubio Moreno.

*Agresividad infantil y autoritarismo familiar*, por Miguel Angel Santos Guerra.

*Desempleo y profesionalización pedagógica*, por Bernardo de la Rosa Acosta.

PONENCIA 11. *Igualdad de oportunidades y función selectiva del sistema escolar* por Jaime Sarramona López.

## COMUNICACIONES

*El principio de integración escolar como alternativa para una real igualdad de oportunidades*, por Pilar Abos Olivares.

*Clase social, lenguaje y rendimiento académico*, por Alicia Gil López, Diego Martín Fernández y Asunción Servant González.

*El acceso a la Universidad para mayores de 25 años*, por Oscar Sáenz Barrio.

*Los centros de recursos de la educación compensatoria en la Autonomía de Madrid*, por Julio Anaya Marín y M<sup>a</sup> Dolores López Somoza.

*La educación compensatoria: un programa confuso*, por Rafaela García López.

*La educación compensatoria y los adolescentes. Programa 14/15*, por Mercedes García Vellve, Carmen Barrios Sotos y Gregorio Fernández García.

*La educación compensatoria en el ámbito de la E.B.E.*, por Mercedes García Vellve, Carmen Barrios Sotos y Gregorio Fernández García.

*El programa de educación compensatoria y las actitudes del profesorado de Preescolar y Ciclo Inicial*, por Francisco Menchén Bellón.

*Los movimientos compensatorios ante la angustia educativa en el cambio social*, por José Antonio Moirón García.

*Diseño y funcionamiento del programa provincial de educación compensatoria de Madrid*, por Antonio Muñoz Sedano.

*Modelo de acción preventiva del fracaso escolar, personal y social en una zona de marginación socio-económica y educativa de Madrid*, por Pilar-Eulalia Bruna Artigas, Jesús-Antonio Sáez Crespo, Faustino Cuenca Esteban, María Campillo López-Trompo, M<sup>a</sup> del Carmen Escudero Escudero, Emilia Palomina García y Angel Vidal Alegre.

*Perspectivas de futuro para la educación de emigrantes*, por Eduardo Soler Fierrez.

*Igualdad/desigualdad en educación. Reflexiones filosófico-pedagógicas en torno al problema de la igualdad de oportunidades*, por Rafael Gil Colomer.

*Promoción personal y social del profesorado de EGB a través de la UNED*, por José Luis García LLamas.

*El perfil del alumno de Ciencias de la Educación de la UNED*, por M<sup>a</sup> Teresa Bardisa Ruiz.

*Relación educación-inteligencia como alternativa a la relación clase social-inteligencia*, por M<sup>a</sup> Dolores Peris Pascual.

*Educación y pluralismo en la prensa de 1976-77*, por Margarita Nieto Bedoya.

*La narración popular como instrumento educativo: aportaciones pedagógicas desde el pluralismo cultural español*, por Carmen Borbonés Brescó.

*El método de análisis de contenido: la UNED en la prensa*, por Gloria Pérez Serrano.

PONENCIA 12. *Marginación socioeconómica y educación*, por Juan Escámez Sánchez.

### COMUNICACIONES

*Escuelas y barrios: Estudio socioeconómico y cultural*, por M<sup>a</sup> Dolores García Fernández.

*Delincuencia y educación: Índices de alto riesgo*, por M<sup>a</sup> Dolores Peris Pascual y Vicente Garrido Genovés.

*Actividades educativas de una población marginada. Resultados de una investigación participativa en Río de Janeiro-Brasil*, por M<sup>a</sup> Lutgarda Mata Maroto.

*Infancia marginada*, por Alfonso Iniesta Corredor.

*Influencia de las situaciones socioeconómicas y afectivas*, por Emilia Domínguez Rodríguez y Soledad Palomino Márquez.

*Discriminación de los deficientes mentales en Orientación Profesional*, por Pilar Ibáñez López.

*Marginación socio-económica y educación: un estudio de la población infanto-juvenil asistida, por la Diputación Provincial de Sevilla*, por Antonio Borondo Espejo, José Martín González y José Trigo Muñoz.

*Educación informal e ideología. La literatura como medio de ideologización*, por José Antonio Cieza García.

*La educación como mediadora en la relación entre inteligencia y co-cultura en escolares gitanos: Réplica a Jensen*, por M<sup>a</sup> Dolores Peris Pascual.

*Educación de adultos y marginación socioeconómica: Ideología y realidad*, por A. González Hernández y J. Sáez Carreras.

## SECCION IV EDUCACION Y PLURALISMO POLITICO-ADMINISTRATIVO

PONENCIA 13. *Democracia, estructura del Estado y educación*, por Millán Arroyo Simón.

### COMUNICACIONES

*El galleguismo y la cuestión lingüística. Aproximación histórica a la problemática del gallego y a su inserción en el sistema escolar*, por Antón Costa Rico, Xavier Castro Pérez y Narciso de Gabriel F.

*Bilingüismo y educación en Valencia: antecedentes históricos*, por Francisco Canes Garrido.

*Conflicto lingüístico, educación bilingüe y bilingüismo*, por José Tejada Fernández.

*Proyecto didáctico para el estudio del Estado autonómico en 3º de BUP*, por Mª del Carmen Sánchez Carrera.

*La cultura como un factor de los configurantes de la estructura de los sistemas educativos*, por Salvador Peiró y Gregori.

*Ideologías nacionalistas y educación*, por Clementina García Crespo.

PONENCIA 14. *Política educativa y autonomía* por Francisco Sosa Wagner.

### COMUNICACIONES

*Participación en la Administración educativa*, por Mª Luisa Fabra Sales.

*Criterios para el perfeccionamiento del profesorado de enseñanzas medias en la comunidad autónoma de Castilla-León*, por David Gutiérrez López.

*Educación política y autonomías en la Filosofía de Ortega*, por Petra Pérez y Alonso-Geta.

*Legislación y normalización lingüística en la escuela gallega*, por Xoxé Rubal Rodríguez.

PONENCIA 15. *Pluralismo y modelos de organización de la administración educativa* por Julio Seage Mariño.

### COMUNICACIONES

*Formas que adoptan los centros educativos respecto a la libertad de enseñanza en una sociedad pluralista*, por Concepción Ciscar Mifsud y M<sup>a</sup> Esther Uría Rodríguez.

*Educación y pluralismo ideológico: la participación en la planificación educativa*, por Juan Alfredo Jiménez Eguizabal.

*Brasil: una experiencia curricular pluralista*, por M<sup>a</sup> Cruz Martín-Varés y Angel Alonso Oliveros.

*Modelo de organización, estructura y funciones de la Inspección de Educación Básica*, por José Moratinos Iglesias.

*Reflexiones en torno a la figura del Director como líder de la comunidad escolar democrática*, por Lucia Otilia Pertierra Rodríguez.

*Modelos de inspección educativa en un sistema escolar diversificado*, por Manuel Rivas Navarro.

*La situación de los sordos con posibilidades oralistas en las autonomías bilingües*, por M<sup>a</sup> Rosa Sánchez Tejera.

PONENCIA 16. *Función Pública, participación y sindicalismo en la administración educativa* por Teófilo Rodríguez Neira.

### COMUNICACIONES

*La participación en la responsabilidad y gestión educativa*, por Baldomero Vélez Gómez.

*El pluralismo retributivo del funcionariado docente: un análisis de los sueldos de "entrada" y de "término" de los cuerpos de profesores en la etapa franquista*, por Carmen Benso Calvo.

*Pluralismo, libertad de enseñanza y autonomía universitaria. La interpelación Barcia (marzo 1922)*, por Carlos Sauras Herrera.

*Actitudes del profesorado ante las implicaciones políticas de su propia función*, por Ester Luisa Rodríguez Días.

*Competencias educativas en las leyes de enseñanza primaria*, por M<sup>a</sup> Gloria García Pamplona y Carlos Aguirre Martín.

*La carrera docente*, por Rafael Merino López-Brea.





**APENDICE II: RELACION DE EXPERIENCIAS  
PRESENTADAS EN EL "AULA DE EXPERIENCIAS  
EDUCATIVAS"**





## AULA DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

PRESIDENTE: LUIS M. SOBRADO FERNANDEZ

SECRETARIO: DAVID de PRADO DIEZ

### A. EXPERIENCIAS DE ORGANIZACION Y GESTION

1. A Xestión democrática nun Centro de ensino o Centro de F.P. de Alariz. Manolo da Rua (Video).
2. Video y vivenciación didáctica. Manolo da Rua (Video).
3. Modelo de planificación integrativa pra Centros de E.G.B., con aulas de Educación Especial. José M. Blanco Alvarez, M. Carmen González Adán, José Carlos Santos Ares, Francisco Insua Meiras, Teresa Blanco Prieto, Elena Burque Torreira y Francisco A. López Freire.
4. Una experiencia de escuela de autonomía. Ana Fernández-Abascal Teira y Xosé Méndez Saleta (Video).
5. Preescolar na Casa: un programa de educación preescolar en el campo gallego. Rodolfo Luis Ferradás Blanco, Antonio Gandoy Díaz y Francisco Xavier Puente Docampo (Video).

### B. ECOLOGIA Y MEDIO AMBIENTE

1. El hombre y el medio. M. Pilar Giménez Aleixandre y Ramón López Facal (Diapositivas).
2. Os itinerarios naturais dentro da educación ambiental e activa. Rosario Fernández Manzanal y Manuel Antonio Fernández Domínguez (Diapositivas).
3. A Horta Escolar como experiencia educativa no medio rural. Alberto González Armesto (Video).
4. El relax imaginativo: Aprender con la fantasía a vivir. David de Prado Díez, José A. de Prado Díez, Restí Díez, Xan Manto y Angeles Ayán (Diapositivas).
5. El Centro de los Molinos: Una experiencia de educación ambiental. Juan Antonio Giménez Fernández.

### C. EXPERIENCIAS DIDACTICAS VARIAS

1. Enseñanza creativa del idioma. Angeles Ayán, Laura López Atrio, Carmen Portela González, Manuela Fernández Méndez y Cristina del Río Lamela (Diapositivas).
2. Latín vivo. Antonio García Marsegoso.

3. Cómo enseñar a ver: Desarrollo del sentido perceptivo. José Roselló Valle (Montaje audiovisual).
4. Introducción al análisis de formas. José Roselló.
5. Uso de los Elementos Auxiliares en la adquisición de destrezas genéricas o de base en Educación Física. José V. Echevarría González.
6. Galicia en imágenes. Antón Rozas y Colectivo Escola Aberta (Diapositivas).
7. Proyecto Telegal (Tele-educación en Galicia): Historia, programa y fases del proyecto. José M. Díaz de Rábago e Ignacio Iturrino.
8. La utilización de la Prensa en la Escuela. La Voz de la Escuela/Prensa Didáctica. Análisis de una experiencia. Fernando Pariente Chacartegui.
9. La actividad del Centro ECCA en el marco de la Educación Popular. Oscar Medina y G. Armas.
10. Creatividad y Bilingüismo. Gabriel Comes.
11. Informática en las Escuelas Universitarias de formación de Profesorado de E.G.B. José A. Cajaraville.
12. Aprendiendo a investigar. Rosario López de Haro (Video).
13. La comprensión lectora de la Prensa diaria. Fabiola Burgaleta.
14. Posibilidad Educativa de las enseñanzas homologadas. Martín Sánchez.
15. La Formación Inicial del Profesorado de E.G.B.: Valoración de una experiencia. Martina Pérez Serrano.

## **APENDICE III: RELACION DE CONGRESISTAS**







|                                              |                                     |
|----------------------------------------------|-------------------------------------|
| ABARCA CAMPAL, María Isabel                  | (MADRID)                            |
| ABELENDIA BARCA, M <sup>a</sup> Carmen       | (S. Vicente-La Baña-LA CORUÑA)      |
| ABOS OLIVARES, Pilar                         | (PAMPLONA)                          |
| ACEITUNO CANTERO, M <sup>a</sup> Carmen      | (MADRID)                            |
| ACENA ISIDRO, Rocío del Pilar                | (MADRID)                            |
| ADIEGO COBOS, Carmen                         | (ZARAGOZA)                          |
| AGUILAR CALBETE, Ana María                   | (ZARAGOZA)                          |
| AGUIRRE MARTIN, Carlos                       | (Hospitalet de Llobreg., BARCELONA) |
| ALBA ESPAÑOL, Olivia                         | (ZARAGOZA)                          |
| ALBERO ALARCO, Juan Vicente                  | (Novelda-ALICANTE)                  |
| ALBERTE CASTIÑEIRAS, J. Ramón                | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)            |
| ALCALA MANGAS, M <sup>a</sup> Esther         | (MADRID)                            |
| ALCOBA LEZA, María                           | (MADRID)                            |
| ALEJOS-PITA RIO, M <sup>a</sup> Luisa        | (HUESCA)                            |
| ALEMANY GOMEZ, M <sup>a</sup> Carmen         | (BARCELONA)                         |
| ALHAMBRA JIMENEZ, M <sup>a</sup> del Rosario | (Cartagena-MURCIA)                  |
| ALMENDRO TRIGUEROS, Mateo                    | (Zarza de Alange-BADAJOS)           |
| ALMENZAR RODRIGUEZ, M <sup>a</sup> Luisa     | (GRANADA)                           |
| ALMOGUERA CASTILLO, Cinta                    | (HUELVA)                            |
| ALONSO ANGUIANO, M <sup>a</sup> Dolores      | (VIGO)                              |
| ALONSO BALLESTER, M <sup>a</sup> Rosario     | (VALENCIA)                          |
| ALONSO CALDERON, Teresa                      | (ZARAGOZA)                          |
| ALONSO ECHANOVE, M <sup>a</sup> Luisa        | (MADRID)                            |
| ALONSO ESCONTRELA, M <sup>a</sup> Luisa      | (VIGO)                              |
| ALONSO GARCIA, Carolina                      | (Avilés-ASTURIAS)                   |
| ALONSO MONTERO, Jesús                        | (VIGO)                              |
| ALONSO PAYO, M <sup>a</sup> Dolores          | (MADRID)                            |
| ALONSO SANTAMARIA, M <sup>a</sup> del Alba   | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)            |
| ALOY RUIZ, M <sup>a</sup> Mercedes           | (VITORIA)                           |
| ALTAREJOS MASOTA, Fco. Miguel                | (PAMPLONA)                          |
| ALVARADO ALCALDE, Antonio                    | (OVIEDO)                            |
| ALVARADO YNIESTA, Alejandro                  | (MADRID)                            |
| ALVAREZ GOMEZ, María F.                      | (MADRID)                            |
| ALVAREZ GONZALEZ, Elvira                     | (MADRID)                            |
| ALVAREZ MONTES, Marta                        | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)            |
| ALVAREZ NUÑEZ, Quintín                       | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)            |
| ALVAREZ TURIENZO, Saturnino                  | (SALAMANCA)                         |
| ANAYA MARIN, Julio                           | (MADRID)                            |
| ANDRES GINER, José Antonio                   | (GUADALAJARA)                       |
| ANDRES PEREZ-RASILLA, Fernando               | (Santurce-VIZCAYA)                  |
| ANIDO PUÑAL, Manuel                          | (LUGO)                              |
| ANTELO ALVAREZ, M <sup>a</sup> Teresa        | (Ponferrada-LEON)                   |
| ANTELO FRAGA, Jesús María                    | (MURCIA)                            |
| ANTOLIN RODRIGUEZ, Cecilia                   | (MADRID)                            |
| APRAIZ DE ELORZA, Javier                     | (Gasteiz-VITORIA)                   |

|                                            |                          |
|--------------------------------------------|--------------------------|
| ARAGON ZARATE, M <sup>a</sup> Jesús        | (MADRID)                 |
| ARANA GARCIA, José Ignacio                 | (PAMPLONA)               |
| ARANAZ JIMENEZ, M <sup>a</sup> Teresa      | (PAMPLONA)               |
| ARANGUEZ GIL, M <sup>a</sup> Luisa         | (MADRID)                 |
| ARBERAS REMIREZ, M <sup>a</sup> Carmen     | (DONOSTIA)               |
| ARBOLEDA MARTINEZ, M <sup>a</sup> Aurora   | (MADRID)                 |
| AREA MOREIRA, Manuel                       | (Marín-PONTEVEDRA)       |
| ARIAS LOPEZ, José Domingo                  | (MADRID)                 |
| ARMAS PUENTE, Gregorio                     | (LAS PALMAS DE G.C.)     |
| ARMAYOR GONZALEZ, Hortilio                 | (CORDOBA)                |
| ARNAL AGUSTIN, Justo                       | (BARCELONA)              |
| ARNAU QUEROL, Joaquín                      | (BARCELONA)              |
| AROCAS FERNANDEZ, M <sup>a</sup> José      | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| ARRAIZ PEREZ, Ana                          | (ZARAGOZA)               |
| ARRANZ RODRIGO, Marcelino                  | (SALAMANCA)              |
| ARROITA ASTELARRA, Nile                    | (Gernika-VIZCAYA)        |
| ARROJO ARIAS, M <sup>a</sup> Rosa          | (VALLADOLID)             |
| ARROYO DOMINGUEZ, Paloma                   | (MADRID)                 |
| ARROYO SIMON, Millán                       | (MADRID)                 |
| ARSUAGA ETSEBESTE, Antxon                  | (BILBAO)                 |
| ARTACHO LOPEZ, Rafael                      | (MADRID)                 |
| ARES CASAL, M <sup>a</sup> Carmen          | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| ASENJO GOMEZ, Félix                        | (MADRID)                 |
| ASENSIO MUÑOZ, Isabel Inma                 | (MADRID)                 |
| ATIENZA FERNANDEZ, Antonio                 | (La Zubia-GRANADA)       |
| AUBACH GUIU, Aurora                        | (TARRAGONA)              |
| AURIOLES MORENO, Josefa                    | (ALICANTE)               |
| AYALA PERALES, Ramón                       | (MADRID)                 |
| AZCARRAGA GARCIA, M <sup>a</sup> Jesús     | (MADRID)                 |
| AZPIROZ MADOZ, Petra                       | (ALICANTE)               |
| BAAMONDE HERMIDA, Emilia                   | (Monforte-LUGO)          |
| BALLESTER MUÑOZ, M <sup>a</sup> Inmaculada | (BARCELONA)              |
| BALLESTEROS i CASANOVA, Josep F.           | (TARRAGONA)              |
| BAÑA CASTRO, Manoel                        | (LA CORUÑA)              |
| BAÑARES VAZQUEZ, Lidia                     | (HUESCA)                 |
| BARCA LOZANO, Alfonso                      | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| BARDISA RUIZ, Teresa                       | (MADRID)                 |
| BARINAGA DE DIEGO, Elena                   | (MADRID)                 |
| BARRAGAN PRADA, Rosa M <sup>a</sup>        | (MADRID)                 |
| BARREIRO PEREZ, M <sup>a</sup> Carmen      | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| BARREIRO RODRIGUEZ, Herminio               | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| BARREIRO SUAREZ, José María                | (PALMA DE MALLORCA)      |
| BARRIO TORRE, Rosa María                   | (SALAMANCA)              |
| BARRIOS SOTO, Carmen                       | (MADRID)                 |
| BARRON RUIZ, Angela                        | (SALAMANCA)              |

|                                             |                          |
|---------------------------------------------|--------------------------|
| BARTOLOME MARTINEZ, Bernabé                 | (MADRID)                 |
| BARTRINA ANDRES, M <sup>a</sup> José        | (BARCELONA)              |
| BATALLA BORRAS, Francisco                   | (Valls-TARRAGONA)        |
| BATALLA VIDAL, Eduardo                      | (TARRAGONA)              |
| BELLON BELLON, Ana María                    | (EL FERROL)              |
| BENAVENT OLTRA, José A.                     | (VALENCIA)               |
| BENAVIDES GONZALEZ, M <sup>a</sup> Pilar    | (MADRID)                 |
| BENDAÑA VARELA, M <sup>a</sup> Cruz         | (LA CORUÑA)              |
| BENITO GONZALEZ, Bienvenido                 | (ESTRABURGO)             |
| BENSO CALVO, Carmen                         | (ORENSE)                 |
| BERNAL AGUDO, José Luis                     | (ZARAGOZA)               |
| BERNARDO VAZQUEZ, José Amador               | (Sarriá-LUGO)            |
| BERNAT MONTESINOS, Antonio                  | (ZARAGOZA)               |
| BERTRAN-QUERA, Miguel                       | (BARCELONA)              |
| BERZOSA MARTIN, Inmaculada                  | (Dos Hermanas-SEVILLA)   |
| BESCOS VILLAMAR, Rafael                     | (EL FERROL)              |
| BLANCO ALVAREZ, José María                  | (VIGO)                   |
| BLANCO FELIP, Luis                          | (LERIDA)                 |
| BLANCO GARCIA, Rosa                         | (MADRID)                 |
| BLANCO GRILLE, Pedro                        | (LA CORUÑA)              |
| BLANCO HERMIDA, M <sup>a</sup> Teresa       | (VIGO)                   |
| BLANCO MELON, M <sup>a</sup> Teresa         | (MADRID)                 |
| BLANCO PAINO, Jaime                         | (MONTCADA)               |
| BLANCO PRIETO, Teresa                       | (LA CORUÑA)              |
| BONAL LANUZA, M <sup>a</sup> Luisa          | (BARCELONA)              |
| BONED COLERA, Cristina                      | (MADRID)                 |
| BONILLA HIGUERAS, M <sup>a</sup> Jesús      | (BADAJOZ)                |
| BORBONES BRESCO, Carmen                     | (TARRAGONA)              |
| BORJA SOLE, María de                        | (BARCELONA)              |
| BORONDO ESPEJO, Antonio Miguel              | (Gines-SEVILLA)          |
| BORREGUERO HEREDERO, M <sup>a</sup> Carmen  | (MADRID)                 |
| BOZA FERNANDEZ, M <sup>a</sup> Consolación  | (VIGO)                   |
| BRAVO GARRIDO, M <sup>a</sup> Asunción      | (SEVILLA)                |
| BRUYEL PEREZ, Augusto                       | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| BUENDIA EISMAÑ, Leonor                      | (GRANADA)                |
| BUENO PASCUAL, Benito                       | (MADRID)                 |
| BUERES GARCIA JUNCEDA, M <sup>a</sup> Luisa | (ZARAGOZA)               |
| BUJ GIMENO, Alvaro                          | (MADRID)                 |
| BUNES PORTILLO, Isabel                      | (MADRID)                 |
| BUNES PORTILLO, Micaela                     | (MADRID)                 |
| BURGALETA MEZO, Fabiola                     | (MADRID)                 |
| BURQUE TORREIRA, M <sup>a</sup> Elena       | (Padrón-PONTEVEDRA)      |
| CAAMAÑO GONZALEZ, M <sup>a</sup> Luisa      | (MURCIA)                 |
| CABA ORTEGA, Victor                         | (GRANADA)                |
| CABALLERO CORTES, Angela                    | (MALAGA)                 |

|                                            |                                  |
|--------------------------------------------|----------------------------------|
| CABALLEROS RODENAS, Miguel                 | (MURCIA)                         |
| CABERO PEREZ, M <sup>a</sup> Visitación    | (VITORIA)                        |
| CABRERA PASSAS, Diego                      | (MALAGA)                         |
| CADERON DE FRIAS, Juan José                | (SALAMANCA)                      |
| CAJIDE VAL, José                           | (Teo-SANTIAGO DE COMPOSTELA)     |
| CALDERON CASADO, Manuela                   | (CADIZ)                          |
| CALVO DIAZ, Francisca                      | (Atarfe-GRANADA)                 |
| CALVO GONZALEZ, Natividad del C.           | (MADRID)                         |
| CALVO LOREA, Carmen                        | (ZARAGOZA)                       |
| CALVO MAQUIEIRA, Gerino                    | (PONTEVEDRA)                     |
| CAMACHO LEDESMA, Antonio                   | (JAEN)                           |
| CAMACHO SANCHEZ-GIL, Rubén                 | (MALAGA)                         |
| CAMPILLO LOPEZ-TOMPO, María                | (MADRID)                         |
| CAMPOS ALVAREZ, M <sup>a</sup> Milagros    | (ORENSE)                         |
| CANALES MORENO, M <sup>a</sup> Sonsoles    | (LAS PALMAS DE G.C.)             |
| CANDO VAZQUEZ, José Ramón                  | (LUGO)                           |
| CANENCIA MARCOS, M <sup>a</sup> Gloria     | (MADRID)                         |
| CANES GARRIDO, Francisco                   | (MADRID)                         |
| CAÑIZARES SAEZ, Francisco                  | (ALMERIA)                        |
| CAPDEVILLA PEREZ, Pilar                    | (MADRID)                         |
| CAPILLA GIMENO, Josefina                   | (MADRID)                         |
| CARBALLO SANTAOLALLA, Rafael               | (MADRID)                         |
| CARBONELL CARRAN, M <sup>a</sup> Mercedes  | (ZARAGOZA)                       |
| CARIDE GOMEZ, José Antonio                 | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)         |
| CARNERO FERNANDEZ, José Alberto            | (ORENSE)                         |
| CARO SANCHEZ, Juan María                   | (MELILLA)                        |
| CARRASCO ALMAZOR, Belén                    | (ZARAGOZA)                       |
| CARRERA GONZALO, M <sup>a</sup> José       | (VALENCIA)                       |
| CARRERAS, Carmen                           | (Capital Federal-REP. ARGENTINA) |
| CARRION FERNANDEZ, Ana María               | (ALMERIA)                        |
| CARRIZOSA GARCIA, Belén                    | (MADRID)                         |
| CARRO SANCRISTOBAL, Luis                   | (MADRID)                         |
| CASALDERREY PEREZ, M <sup>a</sup> Elvira   | (EL FERROL)                      |
| CASANOVA RODRIGUEZ, M <sup>a</sup> Antonia | (MADRID)                         |
| CASAS CARBAJO, Juan                        | (CADIZ)                          |
| CASELLAS i CODINA, Rosa M <sup>a</sup>     | (GERONA)                         |
| CASTAÑE CASELLAS, Angel                    | (BARCELONA)                      |
| CASTAÑE CASELLAS, Jaime                    | (MADRID)                         |
| CASTRO SACIDO, Juana Carmen                | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)         |
| CEA DE NAHARRO PINTOS, Juan L.             | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)         |
| CEBREIRO LOPEZ, Beatriz                    | (EL FERROL)                      |
| CEMBRANOS PEREZ, M <sup>a</sup> Carmen     | (MADRID)                         |
| CERDA MARIN, Consuelo                      | (VALENCIA)                       |
| CERECEDA RIOJA, Inmaculada                 | (VIZCAYA)                        |
| CEREZO MANRIQUE, Juan Fco.                 | (SALAMANCA)                      |

|                                              |                          |
|----------------------------------------------|--------------------------|
| CID FERNANDEZ, José Manuel                   | (ORENSE)                 |
| CID GARCIA, M <sup>a</sup> del Pilar         | (ALLARIZ)                |
| CID SABUCEDO, Alfonso                        | (ORENSE)                 |
| CIEZA GARCIA, José Antonio                   | (SALAMANCA)              |
| CIFUENTES GARCIA, Angel                      | (PONTEVEDRA)             |
| CIRERA, Josefina                             | (BARCELONA)              |
| CISCAR MIFSUD, Concepción                    | (VALENCIA)               |
| CLAUDIO PUERTO, Amalia                       | (VALENCIA)               |
| COBO PERALTA, Juan Luis                      | (MADRID)                 |
| CODINA BAS, Juan Bautista                    | (VALENCIA)               |
| COIG O'DONNELL, Virginia                     | (MADRID)                 |
| COMELLAS CARBO, M <sup>a</sup> Jesús         | (TARRASA)                |
| COMES NOLLA, Gabriel                         | (TARRAGONA)              |
| CONCEPCION MEDINA, Ana Isabel                | (SANTA CRUZ DE TENERIFE) |
| CONTRERAS LISA, Esther                       | (MADRID)                 |
| CONTRERAS MARTINEZ, Ana                      | (ALICANTE)               |
| CONTRERAS VILLALOBOS, Juliana M <sup>a</sup> | (BADAJOZ)                |
| CORBIN FERRER, Rosario                       | (VALENCIA)               |
| CORDERO FERNANDEZ, Mercedes                  | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| CORDERO GARCIA, Josefina                     | (Mérida-BADAJOZ)         |
| CORRALO ANAYA, Ana Teresa                    | (GUADALAJARA)            |
| COSTA RICO, Antón                            | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| COSTAS CANOURA, M <sup>a</sup> del Carmen    | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| CRESPO ALVAREZ, M <sup>a</sup> Trinidad      | (Ponferrada-LEON)        |
| CRESPO GONZALEZ, M. Javier                   | (ORENSE)                 |
| CRESPO GARRIDO, José Luis                    | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| CRISTOBAL MARTIN, M <sup>a</sup> Francisca   | (MADRID)                 |
| CRUZ BALLESTEROS, Francisco                  | (Aranjuez-MADRID)        |
| CUBERA PEREIRA, Emilio                       | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| CUELLAR SERRANO, M <sup>a</sup> del Carmen   | (VALENCIA)               |
| CUERVO RODRIGUEZ, M <sup>a</sup> Consolación | (Tremor de Arriba-LEON)  |
| CUETO ESPINAR, M <sup>a</sup> del Rosario    | (ALMERIA)                |
| DE LA CUEVA PINTADO, Julio                   | (SANTANDER)              |
| CURRAS FERNANDEZ, Celso                      | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| CHANFREUT ESCRIBANO, Cristobal               | (Dos Hermanas-SEVILLA)   |
| DALMAU SALA, Isabel                          | (BARCELONA)              |
| DELGADO AGUIAR, José                         | (ORENSE)                 |
| DELGADO FERRERES, Enrique                    | (PALMA DE MALLORCA)      |
| DELGADO NOGUERA, Miguel A.                   | (GRANADA)                |
| DELGADO OLITE, Pedro Antonio                 | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| DIAZ ALLUE, M <sup>a</sup> Teresa            | (MADRID)                 |
| DIAZ CORTIÑAS, Alfonso                       | (Sarriá-LUGO)            |
| DIAZ LOPEZ, Gregoria                         | (BADAJOZ)                |
| DIAZ DE RABAGO PEREZ, José M <sup>a</sup>    | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| DIAZ SANTALLA, M <sup>a</sup> Elisa          | (Burela-LUGO)            |

|                                              |                          |
|----------------------------------------------|--------------------------|
| DIAZ SIMON, M <sup>a</sup> Carmen            | (LUGO)                   |
| DIEGO ESQUIVIAS, Juan Antonio                | (MADRID)                 |
| DIEGUEZ CARBA, M <sup>a</sup> Victoria       | (A Gudiña-ORENSE)        |
| DIEZ MIGUEL, Alejandro                       | (LEON)                   |
| DIZ LOPEZ, M <sup>a</sup> Julia              | (LA CORUÑA)              |
| DOMARCO ALVAREZ, Eligio Antonio              | (VIGO)                   |
| DOMENECH RUIZ, M <sup>a</sup> José           | (MADRID)                 |
| DOMINGO ADRADA, Roque de                     | (PALENCIA)               |
| DOMINGUEZ CABREJAS, M <sup>a</sup> Rosa      | (ZARAGOZA)               |
| DOMINGUEZ DE LA RUA, M <sup>a</sup> Pascua   | (MADRID)                 |
| DOMINGUEZ ESTEVEZ, Josefa Manuela            | (MADRID)                 |
| DOMINGUEZ GARCIA-CUEVAS, Purif.              | (MADRID)                 |
| DOMINGUEZ GARRIDO, M <sup>a</sup> Concepción | (MADRID)                 |
| DOMINGUEZ LAZARO, Martín                     | (BADAJOZ)                |
| DOMINGUEZ RODRIGUEZ, Emilia                  | (CACERES)                |
| DOVAL SALGADO, Lisardo                       | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| DOVAL SALGADO, Raul                          | (LA CORUÑA)              |
| DUCE SANCHEZ DE MOYA, M <sup>a</sup> Rosario | (MADRID)                 |
| DUQUE GOMEZ, Juan Manuel                     | (ALBACETE)               |
| ECHEVARRIA ARNAIZ, Magdalena                 | (MADRID)                 |
| ECHEVARRIA ROSALES, Emilia                   | (VALLADOLID)             |
| ECHEVARRIA SAMANES, Benito                   | (BARCELONA)              |
| EGIDO GONZALEZ, Cristina                     | (MADRID)                 |
| EIZAGUIRRE SORALUCE, Iciar                   | (SAN SEBASTIAN)          |
| ELBAILE OLMO, Félix                          | (Tarrasa-BARCELONA)      |
| ENCISO HERRERO, Gregoria Fca.                | (SORIA)                  |
| ENCISO ORELLANA, Paula                       | (MADRID)                 |
| ENJAMIO FURELOS, M <sup>a</sup> del Carmen   | (La Estrada-PONTEVEDRA)  |
| ERRO EXCURRA, Julia                          | (Calaf-BARCELONA)        |
| ESCAMEZ SANCHEZ, Juan                        | (MURCIA)                 |
| ESCOLANO BENITO, Agustín                     | (SALAMANCA)              |
| ESCUDERO QUIJANO, Sagrario                   | (Puerto Real-CADIZ)      |
| ESPINOS FABO, M <sup>a</sup> Dolores         | (BARCELONA)              |
| ESPINOSA MANSO, Carlos                       | (MALAGA)                 |
| ESPINOSA SUAREZ, Antonio                     | (Valdemoro-MADRID)       |
| ESPUELAS TEJEDOR, Lucía                      | (MADRID)                 |
| ESTEBAN MATEO, León                          | (VALENCIA)               |
| ESTEPA CARMONA, Gracia Pilar                 | (MADRID)                 |
| ESTEVEZ SOLLÁ, José Luis                     | (PONTEVEDRA)             |
| EUGUT SAN MARTIN, Cándido                    | (ARTETA)                 |
| EZCURRA BARRENA, Mercedes                    | (PAMPLONA)               |
| FABRA SALES, M <sup>a</sup> Luisa            | (BARCELONA)              |
| FACAL VARELA, Gerardo                        | (LA CORUÑA)              |
| FALCO BENNASAR, Juana                        | (PALMA DE MALLORCA)      |
| FARIÑA CASALDARNOS, M <sup>a</sup> Carmen    | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |



|                                                          |                          |
|----------------------------------------------------------|--------------------------|
| FELICES ZOFIO, Olga                                      | (BARCELONA)              |
| FENOY PEREZ, Dolores                                     | (MALAGA)                 |
| FERNANDEZ-ABASCAL TEIRA, Ana                             | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| FERNANDEZ ALVAREZ, Antón                                 | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| FERNANDEZ BUSTABAD, M <sup>a</sup> Carmen                | (Ferrol- LA CORUÑA)      |
| FERNANDEZ CASTRO, Manuela                                | (LA CORUÑA)              |
| FERNANDEZ CRESPO, M <sup>a</sup> del Prado               | (CIUDAD REAL)            |
| FERNANDEZ DIAZ, M <sup>a</sup> Asunción                  | (PAMPLONA)               |
| FERNANDEZ DIAZ, M <sup>a</sup> José                      | (MADRID)                 |
| FERNANDEZ ESCAMEZ, Juan                                  | (Espinardo-MURCIA)       |
| FERNANDEZ ESPARTERO, Nieves                              | (BARCELONA)              |
| FERNANDEZ FERNANDEZ, Esperanza                           | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| FERNANDEZ FERNANDEZ, M <sup>a</sup> del Cielo (Foz-LUGO) |                          |
| FERNANDEZ FERNANDEZ, M <sup>a</sup> Nieves               | (LA CORUÑA)              |
| FERNANDEZ FRIAS, Carlos                                  | (MADRID)                 |
| FERNANDEZ GARCIA, Carme                                  | (LUGO)                   |
| FERNANDEZ GARCIA, Gregorio                               | (MADRID)                 |
| FERNANDEZ GARCIA, M <sup>a</sup> José                    | (MADRID)                 |
| FERNANDEZ GONZALEZ, Bernardo                             | (ORENSE)                 |
| FERNANDEZ GONZALEZ, M <sup>a</sup> Encarna.              | (LEON)                   |
| FERNANDEZ HUERTA, José                                   | (MADRID)                 |
| FERNANDEZ LAMELA, M <sup>a</sup> Josefa                  | (LA CORUÑA)              |
| FERNANDEZ LOPEZ, Angel                                   | (LA CORUÑA)              |
| FERNANDEZ LOPEZ, M <sup>a</sup> Teresa                   | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| FERNANDEZ MANZANAL, Rosario                              | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| FERNANDEZ MATEO, M <sup>a</sup> Purificación             | (VALLADOLID)             |
| FERNANDEZ OTERO, Oliveros                                | (PAMPLONA)               |
| FERNANDEZ PEREZ, M <sup>a</sup> Dolores                  | (MADRID)                 |
| FERNANDEZ RIOS, Luis                                     | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| FERNANDEZ ROCHA, M <sup>a</sup> Soledad                  | (LUGO)                   |
| FERNANDEZ SORIA, Juan Manuel                             | (VALENCIA)               |
| FERNANDEZ TORRES, M <sup>a</sup> Mercedes                | (GRANADA)                |
| FERNANDEZ YAÑEZ, Carmen                                  | (LUGO)                   |
| FERRADAS BLANCO, Rodolfo Luis                            | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| FERNANDEZ ARENAZ, Adalberto                              | (BARCELONA)              |
| FERRANDIS TORRES, Antonio                                | (MADRID)                 |
| FERRERES PAVIA, Vicente                                  | (TARRAGONA)              |
| FERRI ROSALEN, M <sup>a</sup> José                       | (VALENCIA)               |
| FILELLA BELLVER, Nuria                                   | (BARCELONA)              |
| FITO GIL, Ramón                                          | (BARCELONA)              |
| FLECHA GARCIA, Ana Concepción                            | (BILBAO)                 |
| FLECHA GARCIA, Consuelo                                  | (SEVILLA)                |
| FLORIDO FERNANDEZ, M <sup>a</sup> Inmaculada             | (SEVILLA)                |
| FOSSAIT MARZA, Renzina                                   | (VALENCIA)               |
| FRAGA CABARCOS, Herminia                                 | (LA CORUÑA)              |

|                                              |                          |
|----------------------------------------------|--------------------------|
| FRANCISCO-CHAMORRO, M <sup>a</sup> Concep.   | (MADRID)                 |
| FRANCISCO RODRIGUEZ, M <sup>a</sup> José de  | (MADRID)                 |
| FRANCO FRANCO, Felipe                        | (LEON)                   |
| FRANCO SANGIL, Jesús Miguel                  | (HUESCA)                 |
| FREIRE VECINO, Manuel                        | (LA CORUÑA)              |
| FRESNEDA MOLA, Tomás                         | (BARCELONA)              |
| FUENTE ALMENDRES, M <sup>a</sup> Luisa de la | (BURGOS)                 |
| FUENTES ABELEDO, Eduardo José                | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| FUENTES BLANCO, Leonardo                     | (Vigo-PONTEVEDRA)        |
| FUERTE MARTINEZ, Ignacio                     | (MADRID)                 |
| FULLAT GENIS, Octavio                        | (BARCELONA)              |
| FUNES CALVO, Manuel                          | (SEVILLA)                |
| GABASA CABELLO, M <sup>a</sup> del Pilar     | (ZARAGOZA)               |
| GABRIEL FERNANDEZ, Narciso de                | (ORENSE)                 |
| GAIRIN SALLAN, Joaquín                       | (Ripollet-BARCELONA)     |
| GAITA TRIAY, Antonia                         | (BARCELONA)              |
| GALAN FUENTES, Manuel                        | (AMSTERDAM)              |
| GALAN MARTINEZ, Eva                          | (BADAJOZ)                |
| GALLARDO GIMENEZ, José                       | (ALMERIA)                |
| GALLEGO GAGO, María                          | (MADRID)                 |
| GALLEGO GALLEGO, Isabel                      | (SALAMANCA)              |
| GALLEGO JORRETO, Joaquina                    | (ORENSE)                 |
| GALLEGO PEREZ, Pilar                         | (MADRID)                 |
| GALLEGO SANTURINO, Araceli                   | (MADRID)                 |
| GALLUR MULEIRO, Mercedes                     | (MADRID)                 |
| GANGOSO BURON, M <sup>a</sup> Angeles        | (MADRID)                 |
| GANGOSO LOPEZ, M <sup>a</sup> del Pilar      | (MADRID)                 |
| GARABAL EXPOSITO, M <sup>a</sup> del Carmen  | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| GARCES GARCES, Encarnación                   | (MADRID)                 |
| GARCIA AGIUS, M <sup>a</sup> Dolores         | (MADRID)                 |
| GARCIA ALONSO, M <sup>a</sup> Concepción     | (ORENSE)                 |
| GARCIA ALONSO, M <sup>a</sup> Luisa          | (Braga-PORTUGAL)         |
| GARCIA ARIAS, M <sup>a</sup> Luisa           | (LUGO)                   |
| GARCIA ARMENDARIZ, M <sup>a</sup> José       | (VITORIA)                |
| GARCIA ARMENDARIZ, M <sup>a</sup> Victoria   | (PAMPLONA)               |
| GARCIA CANO, Pilar                           | (MURCIA)                 |
| GARCIA CARRASCO, Enrique                     | (CACERES)                |
| GARCIA CARRASCO, Joaquín                     | (SALAMANCA)              |
| GARCIA CASTAÑO, Fco. Javier                  | (MADRID)                 |
| GARCIA CORTIZAS, Ana Isabel                  | (Ferrol-LA CORUÑA)       |
| GARCIA CRESPO, Clementina                    | (SALAMANCA)              |
| GARCIA DELGADO, Javier                       | (MADRID)                 |
| GARCIA DIEZ, Anunciación                     | (MADRID)                 |
| GARCIA DEL DUJO, Angel                       | (SALAMANCA)              |
| GARCIA FERNANDEZ, Consuelo                   | (Gijón-ASTURIAS)         |

|                                             |                            |
|---------------------------------------------|----------------------------|
| GARCIA FERNANDEZ, M <sup>a</sup> Dolores    | (CORDOBA)                  |
| GARCIA FERNANDEZ, M <sup>a</sup> Ines       | (MADRID)                   |
| GARCIA FERREIRO, María                      | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)   |
| GARCIA FRANCISCO, Rosa Eva                  | (MADRID)                   |
| GARCIA GARCIA, Mercedes                     | (MADRID)                   |
| GARCIA GOMEZ-LOBO, José Manuel              | (CADIZ)                    |
| GARCIA DE LAS HERAS, Antonio                | (MADRID)                   |
| GARCIA HERNANDEZ, Adolfo                    | (FUERTEVENTURA)            |
| GARCIA HERNANDEZ, Josefa                    | (LAS PALMAS DE G.C.)       |
| GARCIA HERRERO, Edmunda Emilia              | (PALENCIA)                 |
| GARCIA GOZ, Víctor                          | (MADRID)                   |
| GARCIA HUERTA, Lorenzo                      | (MADRID)                   |
| GARCIA ISIDRO, Baldomero José               | (SALAMANCA)                |
| GARCIA LOPEZ, Rafaela                       | (MURCIA)                   |
| GARCIA LLAMAS, José Luis                    | (MADRID)                   |
| GARCIA MARTIN, Marta                        | (MADRID)                   |
| GARCIA PAMPLONA, M <sup>a</sup> Gloria      | (BARCELONA)                |
| GARCIA PASCUAL, Enrique                     | (ZARAGOZA)                 |
| GARCIA RAMOS, José Manuel                   | (MADRID)                   |
| GARCIA REQUENA, Filomena                    | (MALAGA)                   |
| GARCIA SABELL, Domingo                      | (LA CORUÑA)                |
| GARCIA SANCHEZ, Concepción                  | (LA CORUÑA)                |
| GARCIA SEGADOR, Víctor                      | (MADRID)                   |
| GARCIA TOMASENA, Javier                     | (FUENTERRABIA)             |
| GARCIA VELLVE, Mercedes                     | (MADRID)                   |
| GARCIA-MARGALLO MARFIL, Mariano             | (MADRID)                   |
| GARCIMARTIN VALVERDE, Angel                 | (ZARAGOZA)                 |
| GARDO CANTERO, Antonio                      | (París-FRANCIA)            |
| GARZON ASENSIO, Sonia                       | (Pto. de Sagunto-VALENCIA) |
| GARRIDO FALLA, Fernando                     | (MADRID)                   |
| GARZON VALDEARENAS, M <sup>a</sup> Concep.  | (MALAGA)                   |
| GATO CASTAÑO, Sinforosa Purific.            | (BADAJOZ)                  |
| GAUTIER GARCIA, M <sup>a</sup> Manuela      | (CADIZ)                    |
| GAVALDA VINZIA, Alicia                      | (BARCELONA)                |
| GERVILLA CASTILLO, Angeles                  | (MALAGA)                   |
| GERVILLA CASTILLO, Enrique                  | (GRANADA)                  |
| GIGOSOS GUTIERREZ, Mercedes                 | (MADRID)                   |
| GIL COLOMER, Rafael                         | (MADRID)                   |
| GIL RODRIGUEZ, M <sup>a</sup> del Pilar     | (Torrelavega-SANTANDER)    |
| GILPEREZ BOX, M <sup>a</sup> del Pilar      | (ORENSE)                   |
| GIMENEZ DE LA CUADRA, M <sup>a</sup> Josefa | (OVIEDO)                   |
| GIMENEZ FERNANDEZ, Juan Antonio             | (ALICANTE)                 |
| GIMENO LORENTE, María Paz                   | (ZARAGOZA)                 |
| GINER ALCAÑIZ, María José                   | (VALENCIA)                 |
| GISMERA BRAVO, Eva                          | (MADRID)                   |

|                                             |                          |
|---------------------------------------------|--------------------------|
| GOIZUETA SAN MARTIN, Juana M <sup>a</sup>   | (MADRID)                 |
| GOMARA, Elisa                               | (BARCELONA)              |
| GOMEZ ADRADOS, M <sup>a</sup> del Carmen    | (SEGOVIA)                |
| GOMEZ ALVAREZ, Albertina                    | (MADRID)                 |
| GOMEZ ALVAREZ, Pedro                        | (LUGO)                   |
| GOMEZ CALVO, Carmen                         | (MADRID)                 |
| GOMEZ DACAL, Gonzalo                        | (MADRID)                 |
| GOMEZ GABRIEL, M <sup>a</sup> Remedios      | (VALLADOLID)             |
| GOMEZ GARCIA, M <sup>a</sup> Nieves         | (SEVILLA)                |
| GOMEZ GONZALEZ, Olga                        | (ORENSE)                 |
| GOMEZ JORQUI, M <sup>a</sup> de la Vega     | (MADRID)                 |
| GOMEZ LEON, M <sup>a</sup> Elena            | (TARRAGONA)              |
| GOMEZ-MENOR GUERRERO, J. Miguel             | (ALICANTE)               |
| GOMEZ MORENO, Angel                         | (ZARAGOZA)               |
| GOMEZ OCAÑA, Concepción                     | (VALENCIA)               |
| GOMEZ PERIAGO, Carmen                       | (VALENCIA)               |
| GOMEZ RODRIGUEZ, Benito                     | (Bornos-CADIZ)           |
| GONGORA SAEZ, Francisco                     | (ALMERIA)                |
| GONZALEZ ADAN, M <sup>a</sup> Carmen        | (VIGO)                   |
| GONZALEZ ALONSO, María                      | (MADRID)                 |
| GONZALEZ ARMESTO, Alberto                   | (LA CORUÑA)              |
| GONZALEZ BOULLOSA, Palmira                  | (VIGO)                   |
| GONZALEZ CANTOS, M <sup>a</sup> Luisa       | (MALAGA)                 |
| GONZALEZ CASTILLO, Antonio                  | (MADRID)                 |
| GONZALEZ ESTEPA, F. Javier                  | (MADRID)                 |
| GONZALEZ FARACO, Juan Carlos                | (Almonte-HUELVA)         |
| GONZALEZ FERNANDEZ, Antonio                 | (CAMBADOS)               |
| GONZALEZ GARCIA, Celsa                      | (LUGO)                   |
| GONZALEZ GUERRERO, M <sup>a</sup> Carmen    | (ORENSE)                 |
| GONZALEZ HERNANDEZ, Angel                   | (MURCIA)                 |
| GONZALEZ HERNANDEZ, M <sup>a</sup> Isabel   | (PONTEVEDRA)             |
| GONZALEZ IZQUIERDO, M <sup>a</sup> Teresa   | (OVIEDO)                 |
| GONZALEZ LAZARO, M <sup>a</sup> del Pilar   | (MADRID)                 |
| GONZALEZ MARCOS, Daniel                     | (MADRID)                 |
| GONZALEZ DE MIGUEL, M <sup>a</sup> Asunción | (LOGROÑO)                |
| GONZALEZ MOLINA, José Gabriel               | (Torrente-VALENCIA)      |
| GONZALEZ RODRIGUEZ, Ana María               | (LEON)                   |
| GONZALEZ RUIZ, Juan                         | (SANTANDER)              |
| GONZALEZ RUIZ, María                        | (LERIDA)                 |
| GONZALEZ SANCHEZ, Margarita                 | (SALAMANCA)              |
| GONZALEZ SANMAMED, Mercedes                 | (ORENSE)                 |
| GONZALEZ SANTOS, M <sup>a</sup> Luisa       | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| GONZALEZ SOTO, Angel Pío                    | (TARRAGONA)              |
| GONZALEZ TORRES, M <sup>a</sup> Carmen      | (PAMPLONA)               |
| GONZALEZ VAZQUEZ, Corona                    | (ORENSE)                 |

|                                              |                                    |
|----------------------------------------------|------------------------------------|
| GONZALEZ VAZQUEZ, Luz                        | (Carballedo-LUGO)                  |
| GONZALO Y MISOL, Aurora                      | (MADRID)                           |
| GORDILLO ALVAREZ-VALDES, M <sup>a</sup> Vic. | (MADRID)                           |
| GRANDA REDONDO, Paquita                      | (OVIEDO)                           |
| GRANDAL CAMPOS, José M.                      | (Narón-El Ferrol-LA CORUÑA)        |
| GRANDE FERNANDEZ, Angela                     | (ORENSE)                           |
| GRANJA NUÑEZ, M <sup>a</sup> Purificación    | (PALENCIA)                         |
| GUARDIOLA CAMALLONGA, Josefa                 | (VALENCIA)                         |
| GUASCH GARCIA, Montserrat                    | (TARRAGONA)                        |
| GUERRERO HIDALGO, Amelia                     | (MADRID)                           |
| GUIMERA VIAL, Rafael                         | (PAMPLONA)                         |
| GUISAN SEIJAS, Esperanza                     | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)           |
| GUTIERREZ DE LA ARENA, Francisco             | (VALLADOLID)                       |
| GUTIERREZ DIAZ, Consuelo                     | (ASTURIAS)                         |
| GUTIERREZ FERNANDEZ, M <sup>a</sup> Yolanda  | (Los Corrales de Buelna-CANTABRIA) |
| GUTIERREZ FISAC, Adela                       | (MADRID)                           |
| GUTIERREZ GONCET, Rufina                     | (MADRID)                           |
| GUTIERREZ JIMENEZ, José                      | (ZARAGOZA)                         |
| GUTIERREZ LOPEZ, José David                  | (LEON)                             |
| GUTIERREZ MARTIN, Amparo                     | (SALAMANCA)                        |
| GUTIERREZ VAZQUEZ, Nela                      | (GIJON)                            |
| GUTIERREZ ZULUAGA, M <sup>a</sup> Isabel     | (MADRID)                           |
| HERBELLA FERNANDEZ, Paz                      | (MADRID)                           |
| HERENCIA ANILLO, M <sup>a</sup> del Carmen   | (SAN SEBASTIAN)                    |
| HERNANDEZ DIAZ, José M <sup>a</sup>          | (SALAMANCA)                        |
| HERNANDEZ-PIZARRO MEIJON, Lucía              | (MADRID)                           |
| HERNANDEZ PERALTA, Elsa Mary                 | (LAS PALMAS DE G.C.)               |
| HERRANZ TARDON, Remigio                      | (MADRID)                           |
| HERRERA MESA, Alvaro M <sup>a</sup>          | (MALAGA)                           |
| HERRERO CASTRO, Santos                       | (SALAMANCA)                        |
| HIDALGO DIEZ, Eugenio                        | (Alora-MALAGA)                     |
| HIDALGO SANTIDRIAN, Mercedes                 | (BILBAO)                           |
| HIERRO LORENZO, M <sup>a</sup> Victoria      | (Ponferrada-LEON)                  |
| HIERRO RACIONERO, M <sup>a</sup> Almudena    | (MADRID)                           |
| HOYOS HERNANDEZ, M <sup>a</sup> Dolores      | (La Felguera-ASTURIAS)             |
| HUESO VILLEGAS, M <sup>a</sup> Dolores       | (JAEN)                             |
| IBAÑEZ LOPEZ, Pilar                          | (MADRID)                           |
| IBAÑEZ MARTIN, Marta                         | (MADRID)                           |
| IBAÑEZ-MARTIN y MELLADO, José A.             | (MADRID)                           |
| IBAROLA LIBERAL, M <sup>a</sup> Asun         | (Barasoain-NAVARRA)                |
| IDIGORAS GUTIERREZ, Begofia                  | (MADRID)                           |
| IGLESIAS ABOITIZ, M <sup>a</sup> Jesús       | (MADRID)                           |
| IGLESIAS SANCHEZ, Felipa                     | (SALAMANCA)                        |
| IGLESIAS VILLA, Laura                        | (MADRID)                           |
| INES GUTIERREZ, M <sup>a</sup> del Carmen    | (Alcazar de S. Juan-CIUDAD REAL)   |

|                                              |                                  |
|----------------------------------------------|----------------------------------|
| INFIESTA MIGUEL, Jesús                       | (MADRID)                         |
| INIESTA CORREDOR, Alfonso                    | (MADRID)                         |
| INSUA MEIRAS, Francisco                      | (VIGO)                           |
| IRIARTE ELIA, Concepción                     | (Pamplona-NAVARRA)               |
| IRIMIA FERNANDEZ, Emilia                     | (Ferrol-LA CORUÑA)               |
| ISUS BARADO, Sofía                           | (LERIDA)                         |
| IZQUIERDO NEBREDA, M <sup>a</sup> del Carmen | (MADRID)                         |
| JANER MANILA, Gabriel                        | (PALMA DE MALLORCA)              |
| JARA MORENO-CID, M <sup>a</sup> del Carmen   | (ZARAGOZA)                       |
| JATO SEIJAS, Elisa                           | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)         |
| JIMENEZ ARREBOLA, Encarnación                | (GRANADA)                        |
| JIMENEZ BENAVIDES, Josefina                  | (MADRID)                         |
| JIMENEZ CASTILLO, Mateo                      | (GRANADA)                        |
| JIMENEZ EGUIZABAL, Juan Alfredo              | (SALAMANCA)                      |
| JIMENEZ FERNANDEZ, Carmen                    | (MADRID)                         |
| JIMENEZ GARCES, Leandro                      | (MADRID)                         |
| JIMENEZ GONZALEZ, Esperanza                  | (MALAGA)                         |
| JIMENEZ JIMENEZ, Bonifacio                   | (TARRAGONA)                      |
| JIMENEZ LOPEZ, Olga                          | (MADRID)                         |
| JIMENEZ SALAS, Juan                          | (Tijola-ALMERIA)                 |
| JIMENEZ SANCHEZ, Ana                         | (BARCELONA)                      |
| JIMENEZ SANZ, Gemma                          | (ZARAGOZA)                       |
| JORGE CAMPOS, Jesús                          | (VIGO)                           |
| JOVER OLMEDA, Gonzalo                        | (MADRID)                         |
| JUNY EZQUERRO, Mercedes                      | (ZARAGOZA)                       |
| JUSTICIA JUSTICIA, Fernando                  | (GRANADA)                        |
| LABORDA MOLLA, Cristina                      | (BARCELONA)                      |
| LABRADOR HERRAIZ, Carmen                     | (MADRID)                         |
| LACADENA GARCIA-GALLO, Pilar                 | (MADRID)                         |
| LAGE CASAL, Avelino                          | (PONTEVEDRA)                     |
| LAMAMIE DE CLAIRAC, M <sup>a</sup> C. Teresa | (MADRID)                         |
| LANDEIRA GARCIA, Manuel                      | (LA CORUÑA)                      |
| LANGA LAGA, María Paz                        | (MADRID)                         |
| LAPUENTE NOVALES, José Antonio               | (ZARAGOZA)                       |
| LARA GUIJARRO, Enriqueta                     | (MADRID)                         |
| LARROSA BONDIA, Jorge                        | (L'Ametlla del Vallés-BARCELONA) |
| LATORRE MORANT, M <sup>a</sup> Esperanza     | (VALENCIA)                       |
| LAZARO MARTINEZ, Angel                       | (MADRID)                         |
| LEIGHTON SOTOMAYOR, Guillermo                | (PAMPLONA)                       |
| LEIRA CRIADO, M <sup>a</sup> Jesús           | (LA CORUÑA)                      |
| LEMA MARQUEZ, Rosa María                     | (PONTEVEDRA)                     |
| LEMA RIVAS, M <sup>a</sup> Mercedes          | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)         |
| LETE LASA, José Ramón                        | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)         |
| LESTON MARQUINA, Emilia María                | (VIGO)                           |
| LIZACANÓ OCHAITA, Ana                        | (MADRID)                         |



|                                   |                             |
|-----------------------------------|-----------------------------|
| LOMBARDIA CRESPO, Mª Fernanda     | (Monforte de Lemos-LUGO)    |
| LOPEZ ANDRADA, Benito             | (MADRID)                    |
| LOPEZ BACHERO, Miguel             | (La Alberca-MURCIA)         |
| LOPEZ BAEZ, Josefina              | (BURGOS)                    |
| LOPEZ BELMONTE, Antonio J. Andrés | (MELILLA)                   |
| LOPEZ BERINI, Alfredo             | (El Ferrol-LA CORUÑA)       |
| LOPEZ BESTEIRO, Manuela           | (LUGO)                      |
| LOPEZ CABALLERO, Juan José        | (SAN SEBASTIAN)             |
| LOPEZ CABALLERO, Mª Teresa        | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)    |
| LOPEZ COSTA, Francisco            | (MADRID)                    |
| LOPEZ FACAL, Ramón                | (VIGO)                      |
| LOPEZ FRANCO, Eloisa              | (MADRID)                    |
| LOPEZ FREIRE, Francisco A.        | (Domayo-Moaña-PONTEVEDRA)   |
| LOPEZ GARCIA, Mª Josefa           | (ALBACETE)                  |
| LOPEZ GONZALEZ, Emelina           | (MADRID)                    |
| LOPEZ GONZALEZ, Rosario           | (MADRID)                    |
| LOPEZ HERRERIAS, José Angel       | (MADRID)                    |
| LOPEZ LAZCANO, Mª Jesús           | (MADRID)                    |
| LOPEZ LOPEZ, Alicia               | (Roquetas de Mar-ALMERIA)   |
| LOPEZ LUCAS, Mª del Carmen        | (MADRID)                    |
| LOPEZ RUBIÑOS, Marina             | (As Pontes-LA CORUÑA)       |
| LOPEZ SANCHEZ, Arsenio            | (MADRID)                    |
| LOPEZ SANGIL, Mª Angela           | (LUGO)                      |
| LOPEZ SANZ-ARANGUEZ, Mª Jesús     | (MADRID)                    |
| LOPEZ SOMOZA, Mª Dolores          | (MADRID)                    |
| LOPEZ TORRIJO, Manuel             | (VALENCIA)                  |
| LOPEZ TUÑAS, J. Ramón             | (Aranjuez-MADRID)           |
| LOPEZ YAÑEZ, Julián               | (SEVILLA)                   |
| LOPEZ ZACARIAS, José Mª           | (CADIZ)                     |
| LOPEZ ZAPATA, José                | (Otívar-GRANADA)            |
| LOPEZ-BARAJAS ZAYAS, Emilio       | (MADRID)                    |
| LORENTE FUENTE, María José        | (MADRID)                    |
| LORENTE PARAMO, Teresa            | (MADRID)                    |
| LORENZO BUGALLO, Mª Carmen        | (PONTEVEDRA)                |
| LORENZO MENOR, María José         | (ORENSE)                    |
| LORENZO NUÑEZ, María Mercedes     | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)    |
| LORENZO VILAR, Mª de la Fe        | (Negreira-LA CORUÑA)        |
| LOSADA ALVAREZ, Dolores           | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)    |
| LOSADA LAGE, Luisa Irene          | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)    |
| LOSCOS LUCEROS, María Paz         | (MADRID)                    |
| LOUREIRO FEAL, Luis Manuel        | (Narón-El Ferrol-LA CORUÑA) |
| LOUREIRO FORMOSO, Remedios        | (Narón-El Ferrol-LA CORUÑA) |
| LOZANO GARCIA, Alejandro          | (ZARAGOZA)                  |
| LUCA DE TENA DIAZ-AGERO, Alicia   | (MADRID)                    |
| LUENGOS SANTAMARTA, Mª Anunc.     | (LEON)                      |



|                                          |                     |
|------------------------------------------|---------------------|
| LUQUE DOMINGUEZ, Pedro Antonio           | (SEVILLA)           |
| LUQUE JUAREZ, José                       | (GRANADA)           |
| LLINARES CISCAR, María Jesús             | (VALENCIA)          |
| LLORET IVORRA, Purificación              | (Agres-ALICANTE)    |
| MACIAS VELAZQUEZ, José                   | (BRASIL)            |
| MADERUELO REVILLA, María Jesús           | (MADRID)            |
| MADRIGAL, Carmen                         | (MADRID)            |
| MAILLO SANCHEZ, José María               | (MADRID)            |
| MAIZ LOPEZ, M <sup>a</sup> Luisa         | (MADRID)            |
| MALLART NAVARRA, Joan                    | (BARCELONA)         |
| MANCEBO SANCHO, Isabel                   | (Elche-ALICANTE)    |
| MANCILES BAÑUELOS, Aquileo               | (Buitrago-MADRID)   |
| MANGADO LAPIEDRA, María E.               | (París-FRANCIA)     |
| MANSO GONZALEZ, Manuel                   | (MALAGA)            |
| MAÑERO MONEDO, Mariano                   | (SANTANDER)         |
| MARCO VALLE, Eduardo                     | (HUESCA)            |
| MARCOS HERRERO, Isabel                   | (MADRID)            |
| MARCOTE VAZQUEZ, M <sup>a</sup> Gloria   | (LA CORUÑA)         |
| MARIN DOMINGUEZ, M <sup>a</sup> Rocío    | (SEVILLA)           |
| MARIN IBAÑEZ, Ricardo                    | (MADRID)            |
| MARIN VALIENTE, Francisco                | (CORDOBA)           |
| MARIN VEIGA, M <sup>a</sup> Begoña       | (VIZCAYA)           |
| MARIÑO NIN, María José                   | (LA CORUÑA)         |
| MARMOLEJO OÑA, Antonio                   | (MALAGA)            |
| MARQUEZ LOPEZ, M <sup>a</sup> Amelia     | (CADIZ)             |
| MARQUEZ SIMON, María Pilar               | (VALENCIA)          |
| MARTIN ALCAZAR, Mariano                  | (MADRID)            |
| MARTIN BARRIENTOS, M <sup>a</sup> Carmen | (MADRID)            |
| MARTIN i FABREGA, M <sup>a</sup> Angeles | (GERONA)            |
| MARTIN FERNANDEZ, Diego                  | (MADRID)            |
| MARTIN GONZALEZ, Ana María               | (MADRID)            |
| MARTIN GONZALEZ, Josefina                | (MADRID)            |
| MARTIN GONZALEZ, M <sup>a</sup> Teresa   | (MADRID)            |
| MARTIN GONZALEZ, Pilar                   | (SALAMANCA)         |
| MARTIN HERRANZ, Manuela                  | (LUGO)              |
| MARTIN DE LA HOZ, Pablo                  | (MADRID)            |
| MARTIN JIMENEZ, Santiago                 | (MADRID)            |
| MARTIN MARTIN, Gregoria                  | (MADRID)            |
| MARTIN MORENO, José Gregorio             | (VALLADOLID)        |
| MARTIN NUÑEZ, M <sup>a</sup> Concepción  | (Almacera-VALENCIA) |
| MARTIN NUÑO, María Purificación          | (MADRID)            |
| MARTIN PINILLA, Eulalia                  | (MADRID)            |
| MARTIN RODRIGUEZ, Eustaquio              | (MADRID)            |
| MARTIN-VARES SANZ, María Cruz            | (MADRID)            |
| MARTINEZ ABIAN, Santos                   | (GUADALAJARA)       |

|                                               |                          |
|-----------------------------------------------|--------------------------|
| MARTINEZ AGORRETA, Esther                     | (MADRID)                 |
| MARTINEZ ALVAREZ, Rosario                     | (OVIEDO)                 |
| MARTINEZ ARAGON, Lucio                        | (PALENCIA)               |
| MARTINEZ BADIA, Elvira                        | (VALENCIA)               |
| MARTINEZ BELLINCHON, Juan Angel               | (MADRID)                 |
| MARTINEZ CANO, Aurora                         | (Manresa-BARCELONA)      |
| MARTINEZ CASANOVA, María Luisa                | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| MARTINEZ CHACON, Elvira                       | (OVIEDO)                 |
| MARTINEZ FERNANDEZ, Ambrosio                  | (PALENCIA)               |
| MARTINEZ FERNANDEZ, M <sup>a</sup> del Carmen | (LUGO)                   |
| MARTINEZ DE LA FUENTE, Emigdio                | (SALAMANCA)              |
| MARTINEZ GALINDO, M <sup>a</sup> Encarnación  | (MALAGA)                 |
| MARTINEZ GIMENEZ, Angela M <sup>a</sup>       | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| MARTINEZ GIMENEZ, Núria                       | (BARCELONA)              |
| MARTINEZ MONTES, Leonardo                     | (Elche-ALICANTE)         |
| MARTINEZ NAVARRO, Anastasio                   | (MADRID)                 |
| MARTINEZ ORTEGA, M <sup>a</sup> Concepción    | (ALICANTE)               |
| MARTINEZ QUINTAS, María Esther                | (ORENSE)                 |
| MARTINEZ SANCHEZ, Amparo                      | (VALENCIA)               |
| MARTINEZ SANZ, Agustín                        | (Montcada-BARCELONA)     |
| MARTINEZ DE TODA, M <sup>a</sup> Josefa       | (MADRID)                 |
| MARTINEZ VALLINA, Jaime                       | (Sotrondio-ASTURIAS)     |
| MARTORELL DEL RIO, M <sup>a</sup> Teresa      | (TARRAGONA)              |
| MASO i FERRONI, Montserrat                    | (GERONA)                 |
| MASSAGUES MONEO, José Miguel                  | (MADRID)                 |
| MATA MAROTO, María Lutgarda                   | (MADRID)                 |
| MAYAN SANTOS, Dolores Evarista                | (VALENCIA)               |
| MAYORDOMO PEREZ, Alejandro                    | (VALENCIA)               |
| MEDINA FERNANDEZ, Oscar                       | (LAS PALMAS DE G.C.)     |
| MEDINA RIVILLA, Antonio                       | (MADRID)                 |
| MEDINA RUBIO, Rogelio                         | (OVIEDO)                 |
| MELCON ALVAREZ, Angela                        | (MADRID)                 |
| MENCHEN BELLON, Francisco                     | (MADRID)                 |
| MEMDEZ MORENO, Alicia                         | (MADRID)                 |
| MENDEZ PEREZ, M <sup>a</sup> del Patrocinio   | (SALAMANCA)              |
| MENDEZ SALETA, Xosé                           | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| MERCADER i BOTELLA, Isabel                    | (Rubí-BARCELONA)         |
| MERINO GARCIA, Asunción                       | (SANTANDER)              |
| MERINO LOPEZ-BREA, Rafael                     | (MADRID)                 |
| MERINO RODRIGUEZ, Celia                       | (GRANADA)                |
| MESA MATEOS, José Antonio                     | (JEREZ DE LA FRONTERA)   |
| MIALARET, Gastón                              | (FRANCIA)                |
| MIGUEL DIAZ, Mario de                         | (OVIEDO)                 |
| MIGUEL LABEAGA, Ignacio de                    | (HUARTE)                 |
| MIGUEL RODRIGUEZ, M <sup>a</sup> Gloria de    | (MADRID)                 |

|                                             |                                 |
|---------------------------------------------|---------------------------------|
| MILLA PEREZ, Ascensión                      | (Martos-JAEN)                   |
| MINGUEZ ALVAREZ, Constancio                 | (MALAGA)                        |
| MIÑAMBRES ABAD, Amparo                      | (LERIDA)                        |
| MOIRON GARCIA, José Antonio                 | (LEON)                          |
| MOLEON CARO, Pepa                           | (MADRID)                        |
| MOLERO PEREZ, José                          | (MELILLA)                       |
| MOLERO PINTADO, Antonio                     | (MADRID)                        |
| MOLINA ESCRIBANO, Lucrecia                  | (Villarrobledo-ALBACETE)        |
| MOLINA GARCIA, Santiago                     | (ZARAGOZA)                      |
| MOLINE MESEGUER, Carmen                     | (ZARAGOZA)                      |
| MOLINOS TEJADA, M <sup>a</sup> del Coro     | (PAMPLONA)                      |
| MOMPO ESCOBAR, Julia                        | (MADRID)                        |
| MONERA OLMOS, M <sup>a</sup> Luisa          | (VALENCIA)                      |
| MONFORT TENA, Fco. Javier                   | (CASTELLON)                     |
| MONGE MIGUEL, Juan José                     | (SANTANDER)                     |
| MONREAL IRIGOYEN, Carmen                    | (Aya-GUIPUZCOA)                 |
| MONREAL MARTINEZ, Juan                      | (MURCIA)                        |
| MONSALVO DIEZ, Eugenio                      | (VALLADOLID)                    |
| MONTAÑES GOMEZ, Juan Pedro                  | (MADRID)                        |
| MONTERO ESPINOZA, Víctor Manuel             | (BARCELONA)                     |
| MONTERO MESA, M <sup>a</sup> Lourdes        | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)        |
| MONTERO MONTERO, Mercedes                   | (MADRID)                        |
| MONTERO PARDO, Regina                       | (ZARAGOZA)                      |
| MONTES ROMERO, Antonio                      | (SEVILLA)                       |
| MONTES SANTA-OLALLA, Aurora                 | (El Ferrol-LA CORUÑA)           |
| MONTOYA SAENZ, Josefa Magdalena             | (MADRID)                        |
| MORA-LOSANA LOPEZ, M <sup>a</sup> Teresa de | (MADRID)                        |
| MORA RODRIGUEZ, Higinio                     | (Elche-ALICANTE)                |
| MORENO ARAGON, Cándido                      | (LA CORUÑA)                     |
| MORENO ESTRINGANA, Mercedes                 | (GUADALAJARA)                   |
| MORENO MARTINEZ, Pedro-Luis                 | (Lorca-MURCIA)                  |
| MORENO MEDINA, María del Valle              | (OVIEDO)                        |
| MORENO MORENO, Miguel                       | (GRANADA)                       |
| MORENO OLMEDILLA, J. Manuel                 | (MADRID)                        |
| MORENO RODRIGUEZ, M <sup>a</sup> del Pilar  | (HUESCA)                        |
| MORO BERIHUETE, M <sup>a</sup> del Pilar    | (SALAMANCA)                     |
| MORON DOMINGUEZ, Francisco                  | (MADRID)                        |
| MOROTE MAGAN, Pascuala                      | (VALENCIA)                      |
| MORRAS ANDRES, Miguel Angel                 | (París-FRANCIA)                 |
| MOURIZ CABALO, Rosa de Lima                 | (LA CORUÑA)                     |
| MUNICIO FERNANDEZ, Pedro                    | (MADRID)                        |
| MUÑOZ CALZADA, Purificación                 | (LEON)                          |
| MUÑOZ CURIEL, Concepción                    | (GRANADA)                       |
| MUÑOZ DEVIS, M <sup>a</sup> Mercedes        | (Albalat dels Sorells-VALENCIA) |
| MUÑOZ MORALES, Fco. Antonio                 | (MALAGA)                        |

|                                           |                              |
|-------------------------------------------|------------------------------|
| MUÑOZ MUÑOZ, M <sup>a</sup> Dolores       | (MADRID)                     |
| MUÑOZ PEREIRA, Carmen                     | (PLASENCIA)                  |
| MUÑOZ PEROSANZ, Daniela                   | (ALICANTE)                   |
| MUÑOZ ROMERO, Consolación                 | (MADRID)                     |
| MUÑOZ SEDANO, Antonio                     | (MADRID)                     |
| MURGA MENOYO, M <sup>a</sup> Angeles      | (MADRID)                     |
| MURUZABAL ROMERO, M <sup>a</sup> Isabel   | (ZARAGOZA)                   |
| NARANJO MARTINEZ, Carmen                  | (MADRID)                     |
| NAVARRO FERRER, Ana María                 | (PAMPLONA)                   |
| NAVARRO HIGUERA, Juan                     | (MADRID)                     |
| NAVARRO HINOJOSA, Rosario                 | (SEVILLA)                    |
| NAVARRO JURADO, Alfonso                   | (MADRID)                     |
| NAVARRO LOPEZ, Justina                    | (Motilla de Palancar-CUENCA) |
| NAVEIRAS FREIRE, Rosa M <sup>a</sup>      | (ZARAGOZA)                   |
| NEGRIN FAJARDO, N. Jesús                  | (La Laguna-TENERIFE)         |
| NEGRIN FAJARDO, Olegario                  | (MADRID)                     |
| NICOLAS ARRIGORRIAGA, Isabel de           | (GIJON)                      |
| NIETO BEDOYA, Margarita                   | (MADRID)                     |
| NIETO CALERO, M <sup>a</sup> Carmen       | (Alora-MALAGA)               |
| NIETO DIEZ, Jesús                         | (SEGOVIA)                    |
| NIETO MUÑOZ, Donatila                     | (MADRID)                     |
| NIETO NOYA, José                          | (SALAMANCA)                  |
| NIETO SERVIA, Encarna                     | (VIGO)                       |
| NIÑO SANCHEZ-GUISANDE, Pilar I.           | (MALAGA)                     |
| NOGUERA ARROM, Juana                      | (TARRAGONA)                  |
| NOGUEIRA BLANCO, M <sup>a</sup> Isabel    | (ORENSE)                     |
| NOGUEIRAS FERNANDEZ, M <sup>a</sup> Elena | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)     |
| NOVO, María                               | (MADRID)                     |
| NUEVO NUÑEZ, M <sup>a</sup> del Carmen    | (MONFORTE DE LEMOS)          |
| NUÑEZ FERNANDEZ, Mercedes                 | (MADRID)                     |
| NUÑEZ MAYAN, M <sup>a</sup> Teresa        | (LA CORUÑA)                  |
| NUÑEZ PARTIDO, Pilar                      | (MADRID)                     |
| NUÑEZ DEL RIO, M <sup>a</sup> Cristina    | (MADRID)                     |
| NUÑEZ SEGADE, José Daniel                 | (Monforte-LUGO)              |
| OCAMPO GOMEZ, Camilo Isaac                | (El Ferrol-LA CORUÑA)        |
| OLALLA SUAREZ, Manuel Cristobal           | (MADRID)                     |
| OLIVE MARCA, Sebastián                    | (La Canonja-TARRAGONA)       |
| OLIVEROS ALONSO, Angel                    | (MADRID)                     |
| OLIVEROS MARTIN-VARES, Laura              | (MADRID)                     |
| ORDEN HOZ, Arturo de la                   | (MADRID)                     |
| ORTEGA ESTEBAN, José                      | (SALAMANCA)                  |
| ORTEGA RUIZ, Pedro                        | (El Palmar-MURCIA)           |
| ORTI GARCES, M <sup>a</sup> Carmen        | (VALENCIA)                   |
| ORTS TIMONER, José Miguel                 | (VALENCIA)                   |
| OSSENBACH SAUTER, Gabriela                | (MADRID)                     |

|                                    |                                |
|------------------------------------|--------------------------------|
| OTAZU SANMARTIN, Higinio           | (SAN SEBASTIAN)                |
| OTEIZA ALDASORO, Rosa              | (VITORIA)                      |
| OTERO FERNANDEZ , Anibal           | (Burela-LUGO)                  |
| OTERO URTAZA, Eugenio Manuel       | (LUGO)                         |
| OUBEL ARCOS, Miguel A.             | (Moraña-PONTEVEDRA)            |
| OUTEIRAL LAPIDO, Josefa            | (AMSTERDAM)                    |
| OYARZABAL URTIAGA, J. Visitación   | (VITORIA)                      |
| PABLO VALLEJO, Mª del Rosario de   | (VALENCIA)                     |
| PACHECO MARTINEZ, Ana María        | (SANTANDER)                    |
| PAEZ, Roberto Oscar                | (Córdoba-ARGENTINA)            |
| PAGE, Ellis B.                     | (U.S.A.)                       |
| PAILOS FIGUEROA, Mª Isabel         | (El Ferrol-LA CORUÑA)          |
| PAJARIN ARAUJO, Matilde            | (MADRID)                       |
| PALACIO LIS, Irene                 | (VALENCIA)                     |
| PALACIOS SAENZ DE URTURI, Vict.    | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)       |
| PALAU DEL PULGAR, Mª Eulalia       | (Barbera del Vallés-BARCELONA) |
| PALAU SERRA, Jordi                 | (BARCELONA)                    |
| PALOMAR ZAFRA, Isidro              | (Almáchar-MALAGA)              |
| PALOMARES DELGADO, Mª Lourdes      | (MADRID)                       |
| PALOMINO FERNANDEZ, Josefa         | (MADRID)                       |
| PALOP JONQUERES, Pilar             | (OVIEDO)                       |
| PALLARES GUEROLA, Francisca        | (MADRID)                       |
| PAMPYN MARTINEZ, Soledad           | (MADRID)                       |
| PARADA RODRIGUEZ, Mª Elena         | (LA CORUÑA)                    |
| PARDO MACEIRAS, Mª del Carmen      | (LA CORUÑA)                    |
| PARRILLA LATAS, Mª Angeles         | (El Ferrol-LA CORUÑA)          |
| PASCUAL CALVO, Rosa                | (MADRID)                       |
| PASCUAL MARTORELL, Antonio Mª      | (TARRAGONA)                    |
| PASCUAL REIG, Mª Teresa            | (VALENCIA)                     |
| PATEIRO DOMINGUEZ, Antonia         | (ORENSE)                       |
| PAVIA, Pilar                       | (BARCELONA)                    |
| PAZ ALVAREZ, Sira                  | (MADRID)                       |
| PAZ COUSIDO, Ramón                 | (Cambados-PONTEVEDRA)          |
| PAZ FIGUEROA, Ana María            | (PALMA DE MALLORCA)            |
| PAZ RODRIGUEZ, José                | (ORENSE)                       |
| PEIRO GARCIA, Mª Elena             | (MADRID)                       |
| PEIRO Y GREGORI, Salvador          | (GRANADA)                      |
| PELAEZ CASTILLO, María             | (MADRID)                       |
| PENAS LOPEZ, Antonio               | (LA CORUÑA)                    |
| PEÑA GONZALEZ, Mª Concepción de la | (MADRID)                       |
| PEÑA MARTINEZ, Crisanto            | (TORRELAVEGA)                  |
| PEÑA SAAVEDRA, Vicente             | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)       |
| PERALES TORTOSA, Vicente           | (VALENCIA)                     |
| PERALTA RODRIGUEZ, Concepción      | (SEVILLA)                      |
| PEREIRA DOMINGUEZ, Mª Carmen       | (VIGO)                         |

|                                               |                           |
|-----------------------------------------------|---------------------------|
| PEREIRA MOURE, Elvira                         | (LUGO)                    |
| PEREIRO MUÑOZ, Beatriz                        | (MADRID)                  |
| PEREZ ALONSO-GETA, Petra M <sup>a</sup>       | (VALENCIA)                |
| PEREA BAENA, Salvador                         | (GRANADA)                 |
| PEREZ BOULLOSA, Alfredo                       | (VALENCIA)                |
| PEREZ-BUSTAMANTE, José María                  | (OVIEDO)                  |
| PEREZ COBACHO, Juan                           | (MURCIA)                  |
| PEREZ CONESA, Carmen                          | (Cartagena-MURCIA)        |
| PEREZ GARCIA, M <sup>a</sup> Teresa           | (ORENSE)                  |
| PEREZ-SILVA GARCIA, Lourdes                   | (OVIEDO)                  |
| PEREZ JUSTE, Ramón                            | (GUADALAJARA)             |
| PEREZ LOPEZ, Eusebio                          | (SIGUENZA)                |
| PEREZ LORENTE, Raimunda Eugenia               | (VALENCIA)                |
| PEREZ MELGAR, José Vicente                    |                           |
| PEREZ MONTERO, M <sup>a</sup> Angeles         | (ALCAZAR DE SAN JUAN)     |
| PEREZ PARDO, Miguel                           | (Moaña-PONTEVEDRA)        |
| PEREZ POMBO, Sofia                            | (MADRID)                  |
| PEREZ RIVERA, Florencio                       | (CORDOBA)                 |
| PEREZ RUEDA, Francisco                        | (Monforte-LUGO)           |
| PEREZ SERRANO, Gloria                         | (MADRID)                  |
| PEREZ SERRANO, Martina                        | (MADRID)                  |
| PEREZ URAZA, Kepa                             | (BILBAO)                  |
| PERIS PASCUAL, M <sup>a</sup> Dolores         | (VALENCIA)                |
| PERTIERRA RODRIGUEZ, Lucía Otilia             | (MADRID)                  |
| PESCI RIVARA DE PAEZ, Graciela M <sup>a</sup> | (Córdoba-ARGENTINA)       |
| PI BRILLAS, Gloria                            | (BARCELONA)               |
| PINDADO JIMENEZ, M <sup>a</sup> Sonsoles      | (AVILA)                   |
| PINILLA FERNANDEZ, Semés                      | (BELGICA)                 |
| PINTOS DE CEA-NAHARRO, Juan L.                | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)  |
| PIÑEIRO RIVAS, M <sup>a</sup> del Carmen      | (PONTEVEDRA)              |
| PIÑON GORRICO, Carmen                         | (MADRID)                  |
| PLAZA FLORES, Arturo                          | (Oliva de Mérida-BADAJOS) |
| POBLADOR DIEGUEZ, Alfredo                     | (MADRID)                  |
| POLO HERNANDEZ, M <sup>a</sup> Pilar          | (MADRID)                  |
| PONTES HERNANDEZ, Carmen M <sup>a</sup>       | (GRANADA)                 |
| PORRAS HERVAS, Inmaculada                     | (MADRID)                  |
| PORTO UCHA, Angel Serafin                     | (PONTEVEDRA)              |
| POU GONZALEZ, Francisco                       | (LA CORUÑA)               |
| POVEDA DE AGUSTIN, Amparo                     | (MADRID)                  |
| POZA MORENO, Raquel                           | (MADRID)                  |
| POZO ANDRES, M <sup>a</sup> del Mar del       | (MADRID)                  |
| POZO BLANCO, Montserrat del                   | (ZARAGOZA)                |
| PRADA SAN SEGUNDO, M <sup>a</sup> Sagrario    | (AVILA)                   |
| PRADA SAN SEGUNDO, M <sup>a</sup> Teresa      | (MADRID)                  |
| PRADO DIEZ, David                             | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)  |



|                                  |                                 |
|----------------------------------|---------------------------------|
| PRADO GONZALEZ, Mª Teresa        | (LA CORUÑA)                     |
| PRADO LEIRADO, Encarnación E.    | (LA CORUÑA)                     |
| PRADO PRAD, Ana                  | (GIJON)                         |
| PRADO VILAR, Antonia Mª Teresa   | (LA CORUÑA)                     |
| PRECIADO PEREZ DE SAN ROMAN, A.  | (VITORIA)                       |
| PRIETO FERNANDEZ, Mª Concepción  | (MADRID)                        |
| PRIETO GARCIA TUÑON, Mª Asunción | (OVIEDO)                        |
| PRIETO MUÑOZ, Angel              | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)        |
| PUEBLA BRUGUERAS, Mª Dolores     | (MADRID)                        |
| PUEBLA GONZALO, Angela           | (MADRID)                        |
| PUENTE DOCAMPO, Fco. Javier      | (LA CORUÑA)                     |
| PUERTA GARRIDO, Ana María        | (MADRID)                        |
| PUERTA LOPEZ, Dolores Raquel     | (MADRID)                        |
| PUERTAS MALLOU, Carmen           | (BARCELONA)                     |
| PULPILLO RUIZ, Ambrosio J.       | (MADRID)                        |
| PUNTER Y ALCOYENT, A. Sebastián  | (HOLANDA)                       |
| PUYUELO MORALES, José            | (La Cartuja de Monegros-HUESCA) |
| QUILEZ PALAU, Eulalia            | (TARRAGONA)                     |
| QUINTANA CABANAS, José María     | (BARCELONA)                     |
| QUINTELA RIAL, Elena             | (LA CORUÑA)                     |
| QUITLLET SABATER, Rosa           | (BARCELONA)                     |
| RABADE ARIAS, Mª Dolores         | (PONTEVEDRA)                    |
| RADL-PHILLIP, Rita Mª            | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)        |
| RAFEL HERRERO, Joan              | (BARCELONA)                     |
| RAMADA DOMINGUEZ, Guadalupe      | (SALAMANCA)                     |
| RAMIREZ GOICOECHEA, Eugenia      | (MADRID)                        |
| RAMIREZ LAO, Eulalia             | (GRANADA)                       |
| RAMONEDA RIMBAU, Amalia          | (BARCELONA)                     |
| RAMOS CASCON, Mª Carmela         | (MADRID)                        |
| RAMOS CASCON, Mª Consuelo        | (VALENCIA)                      |
| RAMOS CASCON, Mª Teresa          | (ZARAGOZA)                      |
| RAMOS LEDO, José Jesús           | (Taboada-LUGO)                  |
| RAMOS MARTIN, Felisa Jacinta     | (Coria-CACERES)                 |
| RAMOS RAMOS, Godofredo           | (Roquetas de Mar-ALMERIA)       |
| RAMOS RODRIGUEZ, José            | (LUGO)                          |
| RAMOS SOBRINO, Angel             | (VALENCIA)                      |
| RAÑON PIÑEIRO, Mª del Carmen     | (LA CORUÑA)                     |
| REGLADO ROSADO, Rosario          | (SEVILLA)                       |
| REGUEIRO ARMESTO, Virginia       | (Sada-LA CORUÑA)                |
| REGUERA ARIAS, Manuel            | (OVIEDO)                        |
| REMACHA AYLLON, Emilia           | (MADRID)                        |
| RENDO BARREIRO, Mª Luisa         | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)        |
| RENTROIA IANNONA, Laila          | (BRASIL)                        |
| REPETTO TALAVERA, Elvira         | (MADRID)                        |
| REQUEJO OSORIO, Agustín          | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)        |



|                                             |                                  |
|---------------------------------------------|----------------------------------|
| RETUERCE VELASCO, José                      | (MADRID)                         |
| REY APARICIO, Carlos                        | (MADRID)                         |
| REY CHAO, Manuel Angel                      | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)         |
| REY GOMEZ, Juan María                       | (MALAGA)                         |
| REY GRAÑA, M <sup>a</sup> Luz               | (LA CORUÑA)                      |
| REY SANCHEZ, Araceli                        | (MADRID)                         |
| RIAZA BALLESTEROS, José María               | (MADRID)                         |
| RICO LOPEZ, Angeles                         | (GRANADA)                        |
| RIDAO GARCIA, Isabel                        | (SEVILLA)                        |
| RIESCO FERNANDEZ CAMPO, Isabel              | M <sup>a</sup> (VALLADOLID)      |
| RIESCO DE LA LLAVE, M <sup>a</sup> Dolores  | (MADRID)                         |
| RIO SADORNIL, Dionisio del                  | (MADRID)                         |
| RIOBOO SANTIAGO, Pablo                      | (SALAMANCA)                      |
| RIOS GRAÑA, Ana María                       | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)         |
| RIOS LOUZAO, Alfonso                        | (Betanzos-LA CORUÑA)             |
| RIVAS ANTELO, Rosa M <sup>a</sup> del Pilar | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)         |
| RIVAS NAVARRO, Manuel                       | (MADRID)                         |
| RIVERO BANDERA, Emiliano                    | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)         |
| ROBLES GIMENEZ, Ramón                       | (MURCIA)                         |
| RODRIGUES DIAS, Ester Luisa                 | (PORTUGAL)                       |
| RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. Luis                  | (SALAMANCA)                      |
| RODRIGUEZ COUSO, José                       | (MADRID)                         |
| RODRIGUEZ ESPINAR, Sebastián                | (BARCELONA)                      |
| RODRIGUEZ FENOY, Antonio                    | (Ubeda-JAEN)                     |
| RODRIGUEZ GARZO, Sara                       | (BARCELONA)                      |
| RODRIGUEZ LAGO, Carmen Encarnación          | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)         |
| RODRIGUEZ MARCOS, M <sup>a</sup> Carmen     | (Llodio-ALAVA)                   |
| RODRIGUEZ MARTINEZ, Antonio                 | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)         |
| RODRIGUEZ MARTINEZ, M <sup>a</sup> Isabel   | (Bóveda-LUGO)                    |
| RODRIGUEZ NEIRA, Teófilo                    | (LUGO)                           |
| RODRIGUEZ PARDEIRO, M <sup>a</sup> Carmen   | (LEON)                           |
| RODRIGUEZ POLLAN, M <sup>a</sup> Isabel     | (LUGO)                           |
| RODRIGUEZ RODRIGUEZ, Aurelio                | (VIGO)                           |
| RODRIGUEZ RODRIGUEZ, M <sup>a</sup> Luisa   | (MADRID)                         |
| RODRIGUEZ SAIZ, Jesús Fco.                  | (SANTANDER)                      |
| RODRIGUEZ SERRA, Ana M <sup>a</sup>         | (Vilanova i la Geltrú-BARCELONA) |
| RODRIGUEZ SILVAR, M <sup>a</sup> Loreto     | (MADRID)                         |
| RODRIGUEZ TRUJILLO, Nacarid                 | (BARCELONA)                      |
| RODRIGUEZ VIEITES, M <sup>a</sup> Isabel    | (PONTEVEDRA)                     |
| ROIGE RIOLA, M <sup>a</sup> Dolores         | (TARRAGONA)                      |
| ROIS LOPEZ, Rosa M <sup>a</sup>             | (La Felguera-OVIEDO)             |
| ROJO JIMENEZ, Manuel                        | (GRANADA)                        |
| ROJO SASTRE, Antonio José                   | (MADRID)                         |
| ROMERO ACEDO, Antonio                       | (Campanario-BADAJOS)             |
| ROMERO QUINTANA, M <sup>a</sup> Cristina    | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)         |

|                                            |                          |
|--------------------------------------------|--------------------------|
| ROS FORTEZA, Andrés José                   | (LA CORUÑA)              |
| ROS MARTRAT, Eulalia                       | (BARCELONA)              |
| ROSA ACOSTA, Bernardo de la                | (Hinojos-HUELVA)         |
| ROSALES ESCRIBANO, José Carlos             | (GRANADA)                |
| ROSALES LOPEZ, Carlos                      | (LA CORUÑA)              |
| ROSELLO VALLE, José                        | (PONTEVEDRA)             |
| ROURERA JORDANA, Ramón                     | (LERIDA)                 |
| ROYO FREIXEDAS, Marina                     | (LA CORUÑA)              |
| ROYO PIQUER, Manuel Vicente                | (BARCELONA)              |
| RUBAL RODRIGUEZ, Xosé                      | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| RUBIO LILLO, M <sup>o</sup> del Rosario    | (MADRID)                 |
| RUBIO MORENO, Juan                         | (GRANADA)                |
| RUISANCHEZ HERRERA, M <sup>a</sup> Dolores | (SANTANDER)              |
| RUIZ BERRIO, Julio                         | (MADRID)                 |
| RUIZ CANOVAS, Tomás                        | (MURCIA)                 |
| RUIZ DELGADO, Bernardo                     | (SEVILLA)                |
| RUIZ DE MIGUEL, Ana                        | (MADRID)                 |
| RUIZ ORTEGA, José                          | (GRANADA)                |
| RUIZ RODRIGO, Cándido                      | (VALENCIA)               |
| RUIZ RUIZ, José M <sup>a</sup>             | (OVIEDO)                 |
| SABIO RUS, Elena                           | (MADRID)                 |
| SABIRON SIERRA, Fernando                   | (ZARAGOZA)               |
| SACO SIERRA, Paloma                        | (MADRID)                 |
| SACRISTAN VERA, M <sup>a</sup> Rosa        | (Ponferrada-LEON)        |
| SAENZ BARRIO, Oscar                        | (GRANADA)                |
| SAENZ DE MIERA LOPEZ, Antonio              | (MADRID)                 |
| SAENZ SOLANO, Teresa                       | (MADRID)                 |
| SAEZ CRESPO, Jesús Antonio                 | (MADRID)                 |
| SAEZ PRIETO, Teresa Amelia                 | (BARCELONA)              |
| SAINZ GARCIA, M <sup>a</sup> Jesús         | (MADRID)                 |
| SAINZ HERNANDEZ, M <sup>a</sup> del Carmen | (BILBAO)                 |
| SAINZ SANCHEZ, Josefina                    | (MURCIA)                 |
| SAIZ RUIZ DE LOIZAGA, Juan Cosme           | (VITORIA)                |
| SALCEDO TORRES, M <sup>a</sup> Vicenta     | (MADRID)                 |
| SALORIO CARAMES, M <sup>a</sup> Jesús      | (MADRID)                 |
| SALVADO LOPEZ, María                       | (LUGO)                   |
| SAMANIEGO BURGOS, María Luisa              | (SANTANDER)              |
| SAMPER RASERO, Luis                        | (LERIDA)                 |
| SAN FABIAN MAROTO, José Luis               | (OVIEDO)                 |
| SAN ROMAN VILLAESCUERNA, Anibal            | (ZARAGOZA)               |
| SANCHEZ ARNES, Joaquina                    | (BADAJOZ)                |
| SANCHEZ AZCONA, Emmanuela                  | (MADRID)                 |
| SANCHEZ BOLAÑOS, Marta                     | (El Ferrol-LA CORUÑA)    |
| SANCHEZ CAÑADAS, Antonio                   | (ALMERIA)                |
| SANCHEZ CARRERA, M <sup>a</sup> del Carmen | (MADRID)                 |

SANCHEZ DE MUNIAIN CORERA, Nieves (ZARAGOZA)  
 SANCHEZ DE LAS CUEVAS, M<sup>a</sup> Mercedes (MADRID)  
 SANCHEZ ESPINOSA, Encarnación M<sup>a</sup> (SEVILLA)  
 SANCHEZ FRANCO, Martín (SEVILLA)  
 SANCHEZ GARCIA, Begoña (Esporreguero-BARCELONA)  
 SANCHEZ GASCON, M<sup>a</sup> Soledad (PALENCIA)  
 SANCHEZ HIPOLA, M<sup>a</sup> del Pilar (MADRID)  
 SANCHEZ PASCUA, Felicidad (BADAJOZ)  
 SANCHEZ PERNAS, Jose M<sup>a</sup> (LA CORUÑA)  
 SANCHEZ RUPEREZ, M<sup>a</sup> Asunción (MADRID)  
 SANCHEZ SANCHEZ, Antonio (GRANADA)  
 SANCHEZ TEJERA, M<sup>a</sup> Rosa (MADRID)  
 SANCHEZ-VIZCAINO OCAÑA, M<sup>a</sup> Jesús (CORDOBA)  
 SANCHIDRIAN BLANCO, M<sup>a</sup> Carmen (MALAGA)  
 SANCHEZ MARTIN, Clara (ZARAGOZA)  
 SANTIUESTE BERMEJO, Víctor (SANTANDER)  
 SANTOS ARES, Xosé Carlos (VIGO)  
 SANTOS GUERRA, Miguel Angel (MADRID)  
 SANTOS MOURE, M<sup>a</sup> Concepción (ORENSE)  
 SANTOS MUÑOZ, Carolina (MADRID)  
 SANTOS REGO, Miguel Angel (SANTIAGO DE COMPOSTELA)  
 SANTOS YAÑEZ, Juan Fco. (MADRID)  
 SANVISEN MARFULL, Alejandro (BARCELONA)  
 SANZ FERNANDEZ, Florentino (AVILA)  
 SANZ ORO, Rafael (GRANADA)  
 SANZ PALMERO, Visitación (MADRID)  
 SARANDESES FERNANDEZ, M<sup>a</sup> Jesús (LA CORUÑA)  
 SARRAMONA LOPEZ, Jaime (BARCELONA)  
 SAURA CALIXTO, M<sup>a</sup> Pilar (MURCIA)  
 SAURAS HERRERA, Carlos (SAN SEBASTIAN)  
 SCHMIDTKE, Hans Peter (ALEMANIA)  
 SEAGE MARIÑO, Julio (MADRID)  
 SEBASTIAN RAMOS, Araceli (MADRID)  
 SECO PAZ, Marina (LA CORUÑA)  
 SECO SANTOS, Esperanza (MADRID)  
 SEGOVIA LARGO, Angel (SANTIAGO DE COMPOSTELA)  
 SENIN BUJAN, Dosinda (LA CORUÑA)  
 SEOANE MEIJIDE, Celsa (LA CORUÑA)  
 SEOANE PEREZ, Emilia (Maniños-LA CORUÑA)  
 SERNA MIGUEL, M<sup>a</sup> Pilar (PAMPLONA)  
 SERRANO GISBERT, Teresa (MADRID)  
 SERRANO VILAR, Josefina (CASTELLON)  
 SERVANT GONZALEZ, Asunción (MADRID)  
 SEVARES FERNANDEZ, Angeles (OVIEDO)  
 SEVILLA MERINO, Diego (GRANADA)

|                                              |                                |
|----------------------------------------------|--------------------------------|
| SICRE VIDAL, Teresa                          | (MADRID)                       |
| SIPAN COMPAÑE, Antonio                       | (ZARAGOZA)                     |
| SOBRADO FERNANDEZ, Luis M.                   | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)       |
| SOLA PEJENAUTE, Laureano                     | (MADRID)                       |
| SOLAI ROVIRA, M <sup>a</sup> Victoria        | (TARRAGONA)                    |
| SOLANA VILLAMOR, M <sup>a</sup> Concepción   | (MADRID)                       |
| SOLANO CHIA, José M <sup>a</sup>             | (SAN SEBASTIAN)                |
| SOLER FIERREZ, Eduardo                       | (MADRID)                       |
| SOLER LARA, M <sup>a</sup> del Remedio       | (MADRID)                       |
| SOLER SANTALIESTRA, Juan Ramón               | (HUESCA)                       |
| SOLIS LUCENA, Araceli                        | (CADIZ)                        |
| SOLLA BEA, José                              | (PONTEVEDRA)                   |
| SOMOZA DOMUIÑO, Alejandrina                  | (Verín-ORENSE)                 |
| SOMOZA GOMEZ, Severino                       | (LUGO)                         |
| SOSA WAGNER, Francisco                       | (MADRID)                       |
| SOTO ARANGO, Diana Elvira                    | (MADRID)                       |
| SOTO CARBALLADO, Carmen                      | (Sarria-LUGO)                  |
| SOUSA FERNANDES, M <sup>a</sup> do Ceu       | (PORTUGAL)                     |
| SOUSA FERNANDES, Antonio Manuel              | (PORTUGAL)                     |
| SOUTO RAPOSO, M <sup>a</sup> del Pilar       | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)       |
| SUAREZ YAÑEZ, Andrés                         | (LONDRES)                      |
| SUEIRO BELOSO, Ramiro Tomás                  | (PONTEVEDRA)                   |
| TABERNERO DEL RIO, Serafín Modesto           | (SALAMANCA)                    |
| TABOADA FERNANDEZ, M <sup>a</sup> Lourdes    | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)       |
| TAPIA CAMPOS, M <sup>a</sup> del Carmen      | (MADRID)                       |
| TARIN ROCA, Inmaculada                       | (VALENCIA)                     |
| TATO PARDO, M <sup>a</sup> Teresa            | (MADRID)                       |
| TEIXIDO i PLANAS, Martí                      | (Barbera del Vallés-BARCELONA) |
| TEJADA FERNANDEZ, José                       | (BARCELONA)                    |
| TEJEDOR GOMEZ, José Antonio                  | (ZARAGOZA)                     |
| TEJEDOR TEJEDOR, Fco. Javier                 | (SANTIAGO DE COMPOSTELA)       |
| TEJON HEVIA, M <sup>a</sup> de las Nieves    | (OVIEDO)                       |
| TIRADO ROMERO, Josefa                        | (Marbella-MALAGA)              |
| TOCA LOPEZ DE TORRE, M <sup>a</sup> Teresa   | (PAMPLONA)                     |
| TOJO SIERRA, Emilia María                    | (El Ferrol-LA CORUÑA)          |
| TOLEDO CELI, M <sup>a</sup> Estela           | (MADRID)                       |
| TORRA LLARDONA, M <sup>a</sup> Montserrat T. | (TARRAGONA)                    |
| TORRE TOMAS, M <sup>a</sup> Consuelo de la   | (MADRID)                       |
| TORRE DE LA TORRE, Saturnino                 | (Hospitalet-BARCELONA)         |
| TORREGO SEIJO, Juan Carlos                   | (MADRID)                       |
| TORRENS MARTINEZ, Josefa                     | (Villena-ALICANTE)             |
| TORRES CARDONA, Bartolomé                    | (Ibiza-BALEARES)               |
| TORRES COLOMER, Luisa                        | (VIGO)                         |
| TORRES ESCUDERO, M <sup>a</sup> Mercedes     | (SEVILLA)                      |
| TORRES LUCAS, Jorge                          | (MADRID)                       |

|                                                |                          |
|------------------------------------------------|--------------------------|
| TORRES RAMASCO, Julia                          | (PAMPLONA)               |
| TORRES VIQUEIRA, Antonio                       | (San Fernando-CADIZ)     |
| TOST VENDRELL, Mercé                           | (Tarrasa-BARCELONA)      |
| TOURINAN LOPEZ, José Manuel                    | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| TOURON FIGUEROA, Javier                        | (PAMPLONA)               |
| TOUS ROLDAN, Montserrat                        | (PAMPLONA)               |
| TOUZA RODRIGUEZ, Inés                          | (MADRID)                 |
| TRILLO ALONSO, Felipe                          | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| TROMPETA CARPINTERO, Antonia                   | (MADRID)                 |
| TUR MAYANS, Pío                                | (TARRAGONA)              |
| TUTOR LEMOS, M <sup>a</sup> del Pilar          | (Monforte-LUGO)          |
| UGIA CASALLO, Manuela                          | (MADRID)                 |
| UNTURBE JIMENEZ, Josefina                      | (MADRID)                 |
| URIA RODRIGUEZ, M <sup>a</sup> Esther          | (VALENCIA)               |
| VAL ESTEBAN, M <sup>a</sup> Cristina de Paulas | (MADRID)                 |
| VALDELOMAR SOLA, Isabel                        | (PAMPLONA)               |
| VALDERRAMA DELGADO, Serafín                    | (MADRID)                 |
| VALDES MANI, Carolina Nelly                    | (MADRID)                 |
| VALDES MARIN, M <sup>a</sup> Jesús             | (MADRID)                 |
| VALDES RUIZ, Montserrat                        | (MADRID)                 |
| VALENZUELA SANTALO, Alfonso C.                 | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| VALLADOLID BAÑUELOS, José M <sup>a</sup>       | (MADRID)                 |
| VALLE CHOUSA, M <sup>a</sup> Teresa del        | (Burela-LUGO)            |
| VALLEJO DIAZ, Beatriz                          | (MADRID)                 |
| VALLEJO OCAÑA, M <sup>a</sup> Cristina         | (MADRID)                 |
| VALLEJO SOTIL-GAON, M <sup>a</sup> Dolores     | (BURGOS)                 |
| VALLEJOS HERRADOR, Amparo                      | (MADRID)                 |
| VALLES JIMENEZ, M <sup>a</sup> Luisa           | (MADRID)                 |
| VAQUERO RUBIO, Pilar                           | (MADRID)                 |
| VARA COOMONTE, Antonio                         | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| VARELA LAGO, Ana M <sup>a</sup>                | (VIGO)                   |
| VARELA, Ramón                                  | (HOLANDA)                |
| VAZQUEZ ALEMAN, M <sup>a</sup> del Carmen      | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| VAZQUEZ ARMADA, M <sup>a</sup> Fe              | (LUGO)                   |
| VAZQUEZ DIZ, M <sup>a</sup> Pilar              | (El Ferrol-LA CORUÑA)    |
| VAZQUEZ GOMEZ, Benilde                         | (MADRID)                 |
| VAZQUEZ GOMEZ, Gonzalo                         | (MADRID)                 |
| VAZQUEZ, M <sup>a</sup> Antonia                | (HUESCA)                 |
| VAZQUEZ DE PARGA FDEZ., Julio                  | (SALAMANCA)              |
| VEGA GIL, Leoncio                              | (SALAMANCA)              |
| VELEZ GOMEZ, Baldomero                         | (MADRID)                 |
| VERA VILA, Julio                               | (MALAGA)                 |
| VERDEGUER SIRERA, Amparo                       | (VALENCIA)               |
| VEREZ PENA, M <sup>a</sup> José                | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| VERGARA CIORDIA, Javier                        | (PAMPLONA)               |

|                                             |                          |
|---------------------------------------------|--------------------------|
| VERGARA GARCIA, M <sup>a</sup> Encarnación  | (BURGOS)                 |
| VICENS RAHOLA, Anna                         | (BARCELONA)              |
| VICENTE CIFUENTES, M <sup>a</sup> Asunción  | (MADRID)                 |
| VICENTE CIFUENTES, M <sup>a</sup> Dolores   | (MADRID)                 |
| VICENTE HEREDIA, María                      | (MADRID)                 |
| VICENTE Y PERALTA, M <sup>a</sup> del Pilar | (SEVILLA)                |
| VICENTE REMESAL, Pedro Angel                | (MADRID)                 |
| VICENTE RODRIGUEZ, Pedro Simón de           | (GRANADA)                |
| VIDAL ALEGRE, Angel                         | (MADRID)                 |
| VIDAL SANCHEZ, Aurelia                      | (GRANADA)                |
| VIDAL XIFRE, M <sup>a</sup> Carmen          | (GERONA)                 |
| VIDAN MARTINEZ, Alfonso Ramón               | (ARTEIXO)                |
| VIDORRETA GARCIA, Concepción                | (MADRID)                 |
| VIEJO SUAREZ, M <sup>a</sup> Josefa         | (Sotrondio-ASTURIAS)     |
| VILAR TORRENS, Valentí                      | (Manresa-BARCELONA)      |
| VILCHEZ DEL RIO, Juan                       | (MADRID)                 |
| VILLACORTE RODRIGUEZ, Eduardo               | (Ponferrada-LEON)        |
| VILLACORTE RODRIGUEZ, M <sup>a</sup> Felisa | (VIGO)                   |
| VILLANUEVA BEA, Pilar                       | (VALENCIA)               |
| VILLAR GOMEZ, Félix                         | (MADRID)                 |
| VILLAR PEREZ, José Vicente                  | (Ortigueira-LA CORUÑA)   |
| VILLASMIL DE DIAZ, Rosa                     | (MADRID)                 |
| VILLAVEVERDE MENCHEN, Marisa                | (MADRID)                 |
| VINOS GOMEZ DE BALUGERA, Ana                | (MADRID)                 |
| VINTANEL LAFOZ, Bárbara                     | (ZARAGOZA)               |
| VIÑA QUEIJO, Jesús                          | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| VIÑAO FRAGO, Antonio                        | (MURCIA)                 |
| VIVES AMATE, Jorge                          | (PAMPLONA)               |
| YERRO DIAZ, M <sup>a</sup> Angeles          | (MADRID)                 |
| ZABALETA ZABALETA, M <sup>a</sup> Francisca | (PAMPLONA)               |
| ZABALZA BERAZA, Miguel A.                   | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| ZAERA PEREZ, Mercedes                       | (SANTIAGO DE COMPOSTELA) |
| ZAMORA DELSO, Pilar Bienvenida              | (SORIA)                  |
| ZAMORANO GENOVES, M <sup>a</sup> Remedios   | (VALENCIA)               |
| ZANON ARIAS, M <sup>a</sup> Luz             | (Villarrobledo-ALBACETE) |
| ZAPATER CORNEJO, José M <sup>a</sup>        | (VALLADOLID)             |
| ZAPATER CORNEJO, Miguel                     | (LOGROÑO)                |
| ZEA VIDAL, M <sup>a</sup> Angustias         | (GRANADA)                |
| ZORRILLA OLANO, Matilde                     | (BILBAO)                 |



## INDICE

Pág.

### CONFERENCIA INAUGURAL

|                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Pluralismo lingüístico</i> , por el Excmo. Sr. D. Domingo García-Sabell ..... | 14 |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|

### CONFERENCIA DE CLAUSURA

|                                                                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Pluralismo, política educativa y calidad de educación</i> , por el Ilmo. Sr. D. Arturo de la Orden Hoz ..... | 25 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### CONFERENCIAS GENERALES

|                                                                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>El entramado de las cualidades humanas en el sistema de objetivos fundamentales de la educación (SOFE)</i> , por D. Víctor García Hoz .....           | 41  |
| <i>Libertad de enseñanza y libertad de cátedra</i> , por D. Fernando Garrido Falla .....                                                                 | 64  |
| <i>Sistema escolar y pluralismo educativo</i> , por D. Gonzalo Gómez Dacal .....                                                                         | 79  |
| <i>Tolerancia y educación</i> , por D. José Antonio Ibáñez-Martín Mellado .....                                                                          | 95  |
| <i>Educación y sociedad plural desde el ángulo axiológico</i> ,<br>por D. Ricardo Marín Ibáñez .....                                                     | 104 |
| <i>¿Qué son las ciencias de la educación?</i> , por D. Gaston Mialaret .....                                                                             | 123 |
| <i>Un comfortable escándalo: Deberes para casa y clases sociales</i> ,<br>por D. Ellis B. Page .....                                                     | 137 |
| <i>Sobre la intolerancia en la educación española decimonónica</i> ,<br>por D. Julio Ruiz Berrio .....                                                   | 146 |
| <i>La investigación sobre bilingüismo</i> , por D. F. Javier Tejedor Tejedor .....                                                                       | 157 |
| <i>Presupuestos pedagógicos de la libertad de enseñanza</i> ,<br>por D. José Manuel Touriñán López .....                                                 | 179 |
| <i>La investigación pedagógica en el marco de una sociedad plural:</i><br><i>Necesidad, objetivos y metodología</i> , por D. Gonzalo Vázquez Gómez ..... | 195 |
| <i>Biculturalismo y bilingüismo en Euskadi: las Ikastolas</i> ,<br>por Dña. Isabel G. Zuluaga .....                                                      | 229 |

### INFORMES DE LAS SECCIONES

|                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Sección 1ª: Educación y pluralismo cultural y lingüístico</i> ,<br>por D. Alejandro Sanvisens Marfull ..... | 239 |
| <i>Sección 2ª: Educación y pluralismo ideológico y axiológico</i> ,<br>por D. Agustín Escolano Benito .....    | 247 |
| <i>Sección 3ª: Educación y pluralismo socio-económico</i> ,<br>por D. José María Quintana Cabanas .....        | 249 |
| <i>Sección 4ª: Educación y pluralismo político-administrativo</i> ,<br>por D. Rogelio Medina Rubio .....       | 253 |



## CONCLUSIONES DEL VIII CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA

|                                     |     |
|-------------------------------------|-----|
| Conclusiones de la Sección 1ª ..... | 257 |
| Conclusiones de la Sección 2ª ..... | 259 |
| Conclusiones de la Sección 3ª ..... | 260 |
| Conclusiones de la Sección 4ª ..... | 261 |

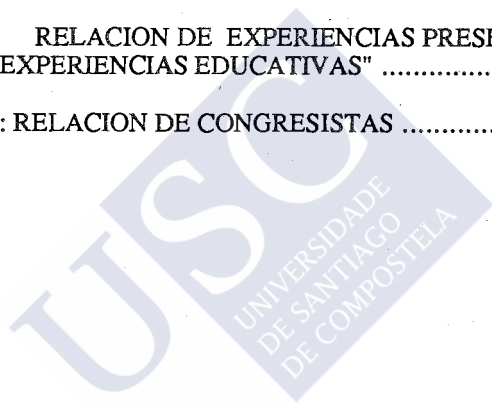
|                                    |     |
|------------------------------------|-----|
| ANEXO I: PANELES DE EXPERTOS ..... | 263 |
|------------------------------------|-----|

|                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ANEXO II: SESION DE ESTUDIO DE LA PROBLEMÁTICA SOCIOPROFESIONAL DEL PEDAGOGO ..... | 269 |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------|-----|
| APENDICE I: RELACION DE COMUNICACIONES ADSCRITAS A LAS SECCIONES ..... | 273 |
|------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| APENDICE II: RELACION DE EXPERIENCIAS PRESENTADAS EN EL "AULA DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS" ..... | 286 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                              |     |
|----------------------------------------------|-----|
| APENDICE III: RELACION DE CONGRESISTAS ..... | 291 |
|----------------------------------------------|-----|





**UNIVERSIDAD DE SANTIAGO  
SERVICIO DE PUBLICACIONES  
VIII CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA  
S.E.P.**