

LA EDUCACIÓN A DEBATE

PRESENTACIÓN

3

INTRODUCCIÓN

5

FAMILIA Y EDUCACIÓN

8

LA DUALIZACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

18

CALIDAD Y EQUIDAD EN EDUCACIÓN

28

LA IGUALDAD Y LA DIVERSIDAD

34

¿QUÉ ENSEÑAR?: LOS CONOCIMIENTOS MÍNIMOS	42
LOS VALORES COMUNES DE LA DEMOCRACIA	48
FORMACIÓN PROFESIONAL E INSERCIÓN LABORAL	59
LOS DOCENTES	65
EDUCACIÓN Y TELEVISIÓN EN UN NUEVO PROYECTO EDUCATIVO	71
CONCLUSIONES	82

PRESENTACIÓN

Con demasiada frecuencia, la sociedad en general y sus representantes políticos valoran únicamente nuestro sistema educativo por su capacidad de facilitar la inserción de los jóvenes en un mercado laboral ciertamente cambiante.

No obstante, y sin menospreciar la importancia de lo anterior, una educación de calidad ha de dedicar también tiempo a la formación del alumnado en los principios democráticos y cívicos, pilar fundamental de la convivencia social.

Si bien en estos veinte años de democracia se ha consolidado la concepción de la educación como uno de los más importantes derechos fundamentales de nuestra Constitución, aún hay que seguir avanzando hacia un sistema educativo cualitativamente mejor, en el que se erradique las exclusiones y los fracasos irremediables, y en el que respetando la diversidad cultural, inherente a todas las sociedades plurales como la espa-

ñola, se transmita unas nociones básicas sobre principios y patrimonio cultural común.

En definitiva, cualquier reforma sería ha de estar encaminada hacia la consecución de una de las metas vitales de la educación, la igualdad de oportunidades.

Bajo el título "**La Educación a debate**" y en colaboración con la **Fundación Germán Sánchez Ruipérez**, este "Cuadernos con Alternativas" recoge una propuesta de reforma educativa de un Seminario realizado en la **Fundación Alternativas**, dirigido por su Presidenta Victoria Camps, y en el que han participado: Salvador Bangueses, Miembro de la Ejecutiva de CCOO; Bernardo Bayona, Diputado y Profesor de Filosofía; Lluís Flaquer, Profesor de Sociología; Fernando González Lucini, Director del Proyecto ALAUDA; Elena Martín, Profesora de Psicología de la Educación; José Manuel Pérez Tapias, Doctor en Ciencias de la Información, y José Antonio Pérez Tornero Profesor de Filosofía.

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho fundamental y un índice de la calidad de vida de las personas y de las comunidades. La Constitución española lo ampara estableciendo tanto el derecho de todos a la educación como el objetivo que ésta ha de tener de formar a las personas en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales.

A los veinte años cumplidos de democracia, y a la vista de la aplicación de la reforma legislativa sobre educación, es imperativo preguntarse hasta qué punto nuestro sistema está cumpliendo el mandato constitucional. Si es cierto que la escolarización no deja, en principio, a nadie fuera del sistema, no es tan evidente que esa escolarización produzca o ni tan sólo se proponga, los resultados que cabría esperar del proceso educativo y tenga, por tanto, una calidad satisfactoria. Las dificultades son muchas, puesto que la escuela no es el único agente educador a tener en cuenta. Hay que contar también con las circunstancias de la familia actual, así como con otras influencias que actúan sobre la infancia de un modo incontrolado, como es el caso de la televisión.

Las preguntas que hay que hacerse son muchas. Tienen que ver con los contenidos de la enseñanza, la tendencia a la dualización y diferencia entre escuela pública y privada, la

difícil relación entre familia y escuela, el papel de la televisión en la formación de la infancia, el reconocimiento y la importancia que estamos dando a los profesores y la concepción que éstos tienen de su propia labor y función. En un mundo en que la educación se presenta como la panacea de todos los males, y en especial del desempleo, hay que preguntarse también hasta qué punto la formación que estamos dando es la más adecuada para la inserción en un mercado laboral muy cambiante, sin olvidar que la inserción laboral no es el único objetivo de la educación. Lo es también esa formación en los principios democráticos y cívicos a que alude el texto constitucional.

La prioridad de la economía, sin otras finalidades que las del propio crecimiento, es una de las fuerzas contra las que debe luchar el proceso socializador si no quiere que las personas del futuro sean personas moldeadas únicamente para triunfar económicamente. Hay ciertos valores que se aprenden por ósmosis, por el simple contacto con el mundo en el que estamos. Otros, por el contrario, y son los valores éticos, hay que proponerse enseñarlos porque suelen ir a contracorriente e incluso parecen contradictorios con los fines establecidos y más evidentes.

Los interrogantes anteriores, y otros subsidiarios de éstos, no son exclusivos de nues-

tra reforma educativa ni de la sociedad española. Son problemas propios de todas las sociedades liberales avanzadas. No obstante, la realidad española tiene unas características que inciden de un modo peculiar en el tratamiento de los problemas educativos. En primer lugar, el paso del régimen anterior a la democracia, ha supuesto el cambio de una escuela religiosa a una escuela laica. Pero que la educación sea laica no significa que deba ser neutra. Ha de proponerse transmitir unos valores, y socializar en un sentido que no sea contrario, sino más bien ayude a construir la vida en común. Educar no es sólo enseñar unas asignaturas, ni procurar la mejor formación para la inserción en el mercado laboral. Educar es tratar de hacer individuos cultos, capaces de autonomía y de espíritu crítico, además de individuos capaces de vivir e integrarse en la sociedad que les ha tocado vivir.

En segundo lugar, el estado autonómico y sus indefiniciones y ambigüedades, repercuten, para bien y para mal, en otras tantas indecisiones educativas. Las sociedades plurales tienen que saber hacer compatible el respeto a la diversidad con el empeño en mantener la cohesión social, y una unidad básica de principios y de transmisión de un patrimonio cultural común. Si la globalización es rechazable cuando significa uniformidad o sumisión al más poderoso, no lo es cuando representa la adhesión y el respeto a los

derechos fundamentales. El sistema público de educación no es por sí solo una garantía de integración de los alumnos menos capacitados o menos aventajados. Hay que actuar en muchos sentidos y plantearse sin miedo, cuál es la mejor manera de conseguir una real igualdad de oportunidades.

En estos momentos, todos los gobiernos progresistas apuestan por la educación, como la vía más rentable para hacer frente a ciertas disfunciones y problemas de este fin de siglo. Pocos son, sin embargo, los gobiernos que se propongan medidas concretas, eficaces e innovadoras para dar a la educación el rumbo que le piden los nuevos tiempos y situaciones. A los gobiernos socialistas que ha tenido España les debemos una reforma educativa que ha conseguido nivelar desigualdades notorias. Es sólo un primer paso, más cuantitativo que cualitativo. Ahora hay que comprometerse y apostar por una educación de más calidad. Dos de los objetivos que sin duda hay que abordar en ese cambio cualitativo son: 1) intentar que el sistema educativo no genere exclusiones ni fracasos irremediables; 2) proponerse el objetivo de formar ciudadanos además de otorgar títulos.

El presente documento es el fruto de una reflexión sobre algunas de estas cuestiones, que pensamos que son objeto de preocupación de muchos ciudadanos. Nuestra pretensión es forzar una discusión que, sin po-

ner en entredicho las líneas fundamentales de la reforma educativa que se está llevando a cabo, sirva para seguirla, analizarla, evaluarla y corregirla o mejorarla. No hemos querido ser exhaustivos, pero sí suscitar una serie de dudas sin otra intención que la de contribuir a mejorar un sistema frente al que nunca podemos estar satisfechos. Las reflexiones que siguen se articulan en torno a las siguientes ideas que consideramos básicas:

1. Los fines de la educación deben ser tanto la formación intelectual, técnica y profesional, como la formación ética y cívica de la persona.

2. El conocimiento no es una mercancía. La

ley de la oferta y la demanda no debe regular los contenidos de la educación.

3. El sistema público de educación debe tratar de garantizar una real igualdad de oportunidades.

4. Hay que poder hacer compatibles la calidad y la equidad en la educación.

5. En el proceso educativo intervienen muchos agentes sociales que deben coordinar sus funciones.

6. La diversidad cultural no debe ir en detrimento de la afirmación de unos contenidos mínimos comunes.

FAMILIA Y EDUCACIÓN

1. Familia y escuela.

La familia actual se encuentra en una encrucijada de problemas que afectan al bienestar social de la población. De que se resuelvan favorablemente, dependen tanto la calidad de vida personal de los individuos como su prosperidad material. Problemas como el de la droga, el fracaso escolar, la violencia doméstica o la delincuencia juvenil, si no son consecuencia directa de la desestructuración de la familia, tienen en su origen un componente familiar.

En los años más recientes se ha pensado que, la forma más eficaz de hacer frente a estos problemas, era la de intervenir en la escuela, dado su carácter público y obligatorio que autorizaba y facilitaba la actuación. Sin embargo, **cada vez vemos con más evidencia las limitaciones del ámbito escolar para modificar la conducta, los valores y las aspiraciones de la infancia si no se aborda también el problema por otros lados.** La intervención en la familia es difícil y puede parecer una intrusión, pero sólo una **acción concertada entre familia y escuela** podría culminar una transformación del comportamiento con mínimas garantías de éxito.

La relación entre escuela y familia es compleja, pero hay que profundizar en el conocimiento de tal relación para mejorar el ren-

dimiento en materia educativa. Escuela y familia comparten la finalidad primordial de socialización de la infancia y la juventud. Pero, junto a esa afinidad, presentan diferencias significativas. La familia es una institución genérica, poco especializada y, hasta cierto punto, residual, que existe en todas las sociedades conocidas, mientras que la escuela tiene unos objetivos mucho más específicos y precisos que sólo encontramos en el orden social moderno.

En los últimos años, se han ampliado considerablemente las atribuciones y responsabilidades de la educación formal. En la escuela tradicional, lo que importaba sobre todo era la transmisión de unos conocimientos mínimos - aprender a leer y escribir y a contar - y la formación de las futuras elites dirigentes para las que estaban reservados unos conocimientos especializados. Hoy, en cambio, la escuela tiene la misión de garantizar la **igualdad de oportunidades** de todos los ciudadanos, a base de dotarlos de los recursos esenciales para insertarse en un mercado de trabajo cada vez más duro y competitivo. En este sentido, pesa sobre la institución escolar la enorme responsabilidad de contribuir no sólo a la **democratización de la cultura**, sino al establecimiento de una **sociedad meritocrática**, en la que los puestos de trabajo sean ocupados por

los más aptos de forma que no se echen a perder muchos talentos potenciales. Últimamente se le pide también que forme **buenos ciudadanos** que fomenten la conciencia cívica, conserven el medio ambiente y sostengan el sistema democrático. Sin duda, la entidad y el peso de tantas demandas son agobiantes.

También la familia se encuentra bajo una elevada presión por el hecho de tener que responder a demandas a menudo contradictorias. Hay que encontrar un equilibrio, entre la preservación de la autonomía y la intimidad de la esfera familiar, y la permeabilidad exigida por las relaciones con el entorno comunitario y asociativo, por la interferencia de las fuerzas del mercado, y por la intervención social en forma de políticas públicas. Hay que intentar compaginar la necesidad de protección de la familia, con la posible erosión de la responsabilidad de los padres que puede resultar de ella. **Hay que hacer compatible la tendencia a la desinstitucionalización que observamos en la familia de las sociedades occidentales, y la necesidad de una cierta regulación jurídica y moral.** Hay que poder conciliar el caos inherente en las relaciones de pareja basadas en el amor romántico, y el imperativo de una cierta estabilidad conyugal. Finalmente, es preciso tratar de armonizar el individualismo y la autonomía personal, que se

han convertido en uno de los signos más relevantes de la familia actual, con la solidaridad que constituye uno de los requisitos indispensables de cualquier orden familiar.

Como se ha dicho ya, tanto la familia como la escuela tienen funciones educativas en un sentido amplio o, para ser más exactos, **socializadoras**. Hay que subrayar este matiz porque, como todo el mundo sabe, educar no consiste sólo en transmitir conocimientos técnicos, sino también y sobre todo, actitudes, valores, una determinada disciplina y un cierto orden personal interno. En definitiva, **se trata de inculcar aptitudes morales y perspectivas o criterios ante el mundo y sus problemas**. Si es cierto que cada una de ambas instituciones tiene un campo de especialización propio -la familia se concentraría más bien en infundir determinados valores morales, y la escuela en transmitirle conceptos y saberes instrumentales, según la distinción ya clásica entre socialización primaria y secundaria-, de hecho, resulta difícil separar dos tipos de actividades que se involucran mutuamente. Por tanto, en la medida en que sea posible, habrá que señalar algunas de las innumerables mediaciones que se establecen entre la familia y las instituciones educativas, considerando, que ninguna de ellas tiene la clave exclusiva de la resolución de las cuestiones pendientes.

2. El ocaso del autoritarismo. Nos dice la sociología que la sociedad avanzada se caracteriza por la **post – tradición y la reflexividad**. Es post – tradicional porque siente con menos intensidad que en otras épocas la necesidad de conservar las tradiciones. Es reflexiva, porque somos conscientes de haber creado muchos de los problemas que tenemos, y estamos obligados a reflexionar para hacerles frente. En una sociedad post-tradicional y reflexiva, la transmisión de conocimientos no puede ser fácil. La transmisión de conocimientos supone siempre la aceptación de la tradición en que se sustentan y en los valores implícitos que vehicula. Todo el mundo puede comprender la dificultad de transmitir unos contenidos educativos y un patrimonio cultural, que no cesan de cuestionarse y deben ser legitimados racionalmente. Resulta más fácil transmitir conocimientos técnicos, menos cuestionables y legítimos a partir de su utilidad funcional, que unos valores cuya relevancia no es tan evidente, y que sólo puede ser entendida después de un proceso de maduración personal y de experiencia.

En todas las sociedades del pasado, se había tratado de inculcar los principios y valores que eran la base del orden moral, jurídico y social, a través del temor reverencial, el respeto incontrovertible a la tradición y a la autoridad de carácter sagrado, o el miedo acé-

rrimo a la represión en caso de transgresión. Afortunadamente, hoy esto ya no ocurre, pero ello complica terriblemente las cosas. A los padres y a los maestros se les exige que se expliquen, que convengan a los educandos, que justifiquen sus afirmaciones con argumentos.

Llamamos autoritarismo a la tendencia a ejercer la autoridad sin legitimación racional, cuando está desprovista de la tradicional que la sustentaba. Los movimientos radicales de los años sesenta fueron esencialmente antiautoritarios. Trataron persistentemente de arrancar algunas de las tradiciones milenarias que habían servido de base para la escuela y la familia. Hoy interpretamos la revolución estudiantil del 68 como un movimiento democrático e individualista, ambos corolarios del antiautoritarismo. Al mismo tiempo, el desarrollo del movimiento feminista, que tuvo su eclosión en la misma época, potenció enormemente la individualización de las mujeres y tuvo repercusiones ampliamente democratizadoras en la población.

El riesgo ahora es que, con la **deslegitimación de la tradición y de la autoridad, se acabe erosionando el valor de las instituciones socializadoras en su conjunto**. Ha de ser posible desarrollar una democracia educativa, junto con el funcionamiento efectivo de las instituciones encargadas de la transmisión del saber. Ni el padre

ni el maestro inspiran hoy el respeto que inspiraron en otro tiempo. **A menudo, el fracaso escolar y, en general la socialización inadecuada son resultado de las graves carencias de los educadores o de los padres, y no de problemas de los niños.** Y es que, en el caso de los maestros, lo que se suele valorar es su competencia técnica y no sus motivaciones personales y su vocación docente. En el caso de los padres, la cuestión es aún más complicada, porque resulta imposible controlar su madurez como individuos en el momento de traer un hijo al mundo.

En nuestra sociedad, el sistema educativo se legitima cada vez más en los rendimientos escolares y en su funcionalidad económica. El futuro laboral de los hijos no depende tanto de los padres, sino de los méritos en la escuela y de las credenciales educativas. Las personas que tienen más dificultad en encontrar trabajo son las que tienen un nivel educativo bajo. El éxito económico y laboral de los alumnos es considerado como un buen indicador de la excelencia de un centro educativo. Otros aspectos, como la formación cívica o la religión, han sido postergados del sistema educativo y dependen de preferencias privadas. Según tal concepción, la familia es la encargada de inculcar aquellos valores que tienen un difícil encaje en los planes de estudio, cuya plasmación en los libros de texto es complicada y que re-

quieran un aprendizaje más práctico que teórico. **El inconveniente de tal reparto de responsabilidades entre la familia y la escuela es que a menudo estos activos, indispensables en cualquier sociedad son menospreciados, y, el uno por el otro, nadie se encarga de enseñarlos.**

Los niños pueden verse huérfanos de una dimensión esencial de su personalidad. Si el individualismo y la competitividad se aprenden por ósmosis, pues corresponden al espíritu de los tiempos, en cambio conviene insistir en la enseñanza de aquellos valores y actitudes que van a contracorriente de las tendencias dominantes, pero cuya vigencia es igualmente válida y necesaria si queremos vivir en una sociedad más decente.

3. Hacia una familia post-patriarcal. Todas las transformaciones ocurridas en el seno de la familia, pueden resumirse en la constatación del ocaso inexorable del patriarcado. Las luchas llevadas a cabo por los movimientos de mujeres, han iniciado un conjunto de reivindicaciones y denuncias para acabar con la injusta dominación masculina. Por su parte, el estado de bienestar ha hecho suyas una parte de las funciones de protección y dominación de la familia patriarcal. De ahí que debamos preguntarnos: ¿Cuáles serán las características de la nueva familia que está emergiendo? ¿Qué rasgos la distinguirán de la familia del pasado?

La familia nuclear se basaba en la distribución del trabajo entre hombres y mujeres, de forma que los primeros se encargaban de las tareas productivas, y las mujeres de las reproductivas. Con el ocaso del patriarcado, la división de trabajo tiende a desvanecerse. En una sociedad post-tradicional, todas las parejas se ven obligadas a legitimar reflexivamente sus opciones. Han de construir sus roles a partir de sus vivencias, sus valores, pero también sus intereses. Tanto los hombres como las mujeres tienden a valorar enormemente su autorrealización individual, lo cual implica tener que negociar las prioridades familiares, de forma que sea posible llegar a un compromiso entre los propios intereses y la solidaridad imprescindible en el grupo familiar. Por eso decimos que **los miembros de la nueva familia están más individualizados, no porque sean más individualistas o menos solidarios que nuestros abuelos, sino porque, a falta de pautas tradicionales legítimamente aceptadas, no tienen más remedio que preguntarse cuáles son los límites de su colaboración, que están dispuestos a compartir y cuáles son sus preferencias de valor y de comportamiento.** Teniendo en cuenta que últimamente ha crecido la oferta de formas de convivencia, de patrones de relación personal, de trayectorias vitales e incluso de formas del sentido de vivir en familia, las per-

sonas que se casan o se emparejan han de escoger entre este maremagnum de manifestaciones nuevas.

La familia post-patriarcal tiene una densidad institucional más débil que la del pasado. Lo que complica las cosas porque todo proceso de socialización requiere un marco estable y sólido dentro del que se puedan transmitir los contenidos educativos. Para que tal transmisión sea eficaz es preciso que exista una cierta coherencia entre lo que se quiere inculcar y la realidad social. Este requisito no siempre se cumple por las razones siguientes:

1. En primer lugar, **el marco institucional no es fijo, sino que está en reconstrucción permanente de acuerdo con la voluntad de sus actores.** La estabilidad del marco tampoco se ve favorecida, porque la sociedad tiende a primar el amor como base del matrimonio. Esta sentimentalización del matrimonio intensifica la tendencia de ruptura conyugal, ya que no hay nada más voluble que el amor.
2. Un segundo peligro proviene del **carácter privado de la familia** occidental. La separación de las funciones productivas y reproductivas origina la escisión de la vida social en dos esferas: la pública y la privada. **La privacidad de la familia se traduce en una regulación normativa laxa y de modelos variables.** El aislamiento de la familia y la barrera que ésta establece con respecto

a la comunidad, pueden comportar riesgos en el caso de que la familia sea una unidad educativa deficitaria. Entonces, resulta difícil que esta carencia sea compensada por otras instancias comunitarias o educativas, como ocurría en las sociedades preindustriales. Hoy las actuaciones quedan reducidas a intervenciones de carácter formal - asistentes sociales, psicólogos, etc.-. **Si además se produce una falta de correspondencia entre lo que se enseña en la escuela y lo que se vive en la familia, la labor educativa es ardua y sus resultados inciertos.** La discrepancia y contradicción entre valores sólo produce confusión y consecuencias nocivas en el niño.

3. La privacidad de la familia hace que **el hogar esté más asociado con el consumo que con la producción**, lo cual produce una dificultad educativa añadida pues siempre es más fácil inculcar orden y disciplina mediante el trabajo que con el ocio. **La educación a través de la holganza parece una contradicción y, sin embargo, es el reto con el que se enfrentan miles de familias.** En nuestro mundo de prosperidad y abundancia, el **autodominio** no es nada fácil, ni es sencillo inculcarlo. Es más fácil hacer callar a los niños con un dulce o un juguete o aparcándolos delante del televisor. Quizá sería preciso pensar en una educación más basada en el ahorro y la austeridad. Por ejemplo, los verdes alemanes

han propuesto que sólo viajemos al extranjero una vez cada cinco años. Pero en la sociedad de consumo es difícil aplicar tales medidas.

No hay que pensar por lo dicho hasta ahora que la familia emergente es un cúmulo de retrocesos: tiene también valores, el principal de los cuales es que es una **familia democrática**. Una familia post-patriarcal tiene que ser cualquier cosa menos rígida. Si las tradiciones que mantenían separados a los miembros de la familia desaparecen, **la comunicación y el diálogo pasan a primer término**. Las personas cuentan más que los roles establecidos. Disminuye la lejanía entre marido y mujer porque ambos se enfrentan a tareas y responsabilidades parecidas. También disminuye la distancia entre padres e hijos. Se trata de una democracia tanto de palabra como de afectos y sentimientos. La hipocresía de la familia burguesa basada en el respeto a las convenciones sociales no tiene sentido. La comunicación ocupa el lugar de unos roles tradicionales inflexiblemente establecidos.

Que la familia sea una democracia no significa que en ésta deba darse la igualdad formal, y la estructura abierta de oportunidades y participación que se da en la democracia política. La diferencia de madurez entre la infancia y los adultos no puede autorizar dicha igualdad. Hablamos de democracia en un sentido distinto. En la familia post-

patriarcal encontramos **el principio de autonomía** que constituye el sello distintivo de toda democracia. Y ello en dos sentidos. La familia nuclear es institucionalmente autónoma en la medida en que constituye una unidad, con un considerable grado de soberanía según el principio de subsidiariedad, aceptado por todos los ordenamientos jurídicos occidentales y en el cual el derecho de no ingerencia es la manifestación más importante. Pero también cumple el criterio de autonomía, en el sentido de que **se reconoce la esfera de libertad de cada uno de sus miembros, lo cual vale asimismo para los niños**. Está claro que tal esfera no puede ser la misma que para los adultos. Su ampliación depende del proceso de maduración psicológica y personal, que determina el aflojamiento de los lazos de dependencia de los niños con respecto a los adultos. La existencia de esta esfera de autonomía iguala de algún modo a todos los miembros de la familia, y garantiza una participación equitativa de todos ellos. En el caso cada vez más frecuente de jóvenes mayores de edad que viven con su familia de origen, así como ancianos que son acogidos por algún hijo, la democracia familiar adquiere un relieve evidente: ¿Cómo encontrar un compromiso entre la autonomía, la solidaridad y la participación teniendo en cuenta los distintos intereses, recursos y necesidades de cada uno?

4. Desigualdades familiares e igualdad de oportunidades.

El fin de una educación pública obligatoria es conseguir la igualdad de oportunidades y, en consecuencia, una sociedad más justa. Pero **no basta conseguir que la educación materialmente llegue a todos y su obligación se extienda hasta los dieciséis años para que la igualdad de oportunidades quede garantizada**. Una de las razones, quizá la básica, de que eso no ocurra es que las desigualdades económicas, sociales y culturales entre las familias persisten sin que se hayan puesto en marcha los mecanismos para paliarlas y para corregir los desequilibrios derivados de ellas. Es obvio que los niños de familias con una formación superior, una cierta cultura, hogares en los que entran periódicos y se leen libros, cuentan, en principio, con unas condiciones para poder aprovechar los estudios muy superiores a los de familias menos aventajadas.

El horario escolar tiende a reducirse y el tiempo que los niños pasan en sus casas es mayor. Lo cual significa que tendrán que hacer deberes, actividades extraescolares y ver la televisión. La calidad y la forma en que se realizan todas estas tareas, cambia radicalmente si cuentan con la promoción y la ayuda de una familia que sabe lo que quiere. Los padres, que apenas puede pensar en otra cosa que en su supervivencia material, poco apoyo suplementario podrán

aportar a la educación de sus hijos. Los deberes suelen necesitar ayuda, la televisión un cierto control y comentarios que contribuyan a formar críticamente al telespectador. En cuanto a las actividades extraescolares, que tanto proliferan y que provocan juicios tan dispares por parte de los pedagogos, la diferencia está sencillamente en que unas familias pueden permitírselas, mientras otras tienen que renunciar a ellas porque ni hay dinero para costearlas ni criterio para decidir qué es lo más adecuado y conveniente.

Si queremos tender hacia una **calidad en la educación**, y no sólo a la extensión cuantitativa de la misma a toda la población infantil, hay que pensar en **medidas que sirvan para equilibrar los desequilibrios y favorezcan a los más desfavorecidos** y, por lo tanto, más incapaces de aprovechar las oportunidades educativas. Es preciso activar ayudas **tanto para la formación de los padres, como para que los hijos de padres, sin tiempo, dinero o formación para aconsejarles, reciban otro tipo de asistencia, que corrija y compense el déficit familiar**. Una política de progreso no puede descuidar la relación imprescindible entre la familia y la escuela, no sólo en cuanto a la coherencia ideológica entre una y otra, sino en las posibilidades materiales de apoyar y hacer rentables las oportunidades educativas. La tan cacareada educación en la

diversidad debe atender, sobre todo, a este aspecto, de raíces fundamentalmente económicas. **Hay que tener en cuenta que la diversidad muchas veces significa desigualdad y ésta revierte en discriminación, una discriminación en principio involuntaria pero, no por ello, menos real y dolorosa**

El fenómeno de las **migraciones** nos está pillando desprevenidos en muchos terrenos y el de la educación es uno de ellos. En algunas Comunidades o Ayuntamientos empieza a plantearse **qué hacer frente a la espontánea diversificación que se está produciendo en las escuelas públicas**, convirtiéndose algunas de ellas en escuelas casi exclusivamente para inmigrantes. La acumulación creciente de cierto tipo de niños en algunas escuelas, produce el efecto inmediato de que los padres de los niños autóctonos opten por cambiarlos a la escuela privada o privada concertada. Lo que debe hacerse en tales situaciones empieza a ser objeto de tímidos debates, pero haría falta plantear la cuestión en general, y tratar de adoptar medidas generales razonables sobre la misma.

Tanto estas consideraciones como las consecuencias en general del hundimiento de la familia patriarcal, sin soluciones de recambio que suplan las funciones que aquélla desempeñaba, conducen a la constatación de la **necesidad cada vez más apremian-**

te de que las personas con responsabilidades familiares, dispongan de los recursos y de la protección requeridos para que puedan llevar a término, en las mejores condiciones posibles, las tareas que derivan de tal responsabilidad. Pero inmediatamente aparecen los celos ante tal propuesta. ¿Es posible ayudar a la nueva familia y potenciarla sin que ello suponga favorecer al mismo tiempo al patriarcado? Hasta hace muy poco las políticas familiares tenían por objeto potenciar la institución más que dotar de recursos a los actores familiares para que pudiesen cumplir sus obligaciones. Ya no tiene por qué ser así. **Hoy es posible diseñar una política de soporte a la familia, que tenga como objetivo primordial el bienestar del niño y que no represente una discriminación de las mujeres.** Es posible aportar a las personas con hijos a su cargo diversos recursos como dinero, servicios o tiempo, es posible ayudarlas a configurar un universo familiar en el que éstos sean educados en las condiciones adecuadas y en que la prevención haga innecesaria la intervención. **Uno de los recursos fundamentales es el tiempo.** No hay ninguna medida, por bien intencionada ni cara que sea, que pueda suplir la presencia de los padres en el hogar. Para que eso sea posible no sólo hacen falta medidas concretas. **Hay que plantear un proceso de reordenación general de**

los horarios y de los tiempos productivo y reproductivo, para que los hombres y las mujeres puedan conciliar su vida familiar y profesional. Sería la forma en que la sociedad daría una respuesta adecuada al ocaso del patriarcado.

RESUMEN

El declive de la sociedad tradicional y autoritaria pone en peligro el mantenimiento de la autoridad en la familia.

El reparto de responsabilidades tácitamente establecido entre escuela y familia – la escuela transmite conocimientos y la familia forma a las personas – no es conveniente ni funciona.

La familia post-patriarcal es más democrática, pero sufre disfunciones como la inestabilidad, la laxitud de normas y el consumismo. Las desigualdades familiares son un obstáculo fundamental para que la igualdad de oportunidades a través del sistema educativo tenga éxito.

PROPUESTAS

- Estudiar la relación entre fracaso escolar y desestabilización familiar y económica.
- Utilizar los centros escolares por las tardes, días libres para organizar actividades gratuitas que compensen la desigualdad de los menos favorecidos.
- Promover programas de ayuda a los hijos de las familias más necesitadas.

- Revisar la función de las escuelas de formación de adultos y ver en qué medida pueden ser también escuelas de formación de padres.

- Vigilar la distribución escolar en centros públicos y concertados a partir de la incidencia de la inmigración.

LA DUALIZACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Los poderes públicos ante la educación El derecho de todos los niños a la educación no es sólo su escolarización al menos durante diez años, una conquista todavía reciente en España. **Garantizado el derecho a un puesto escolar, se trata de garantizar, también a todos una educación de calidad.** El objetivo de la educación es proporcionar y asegurar los recursos (conocimientos, hábitos, derechos y obligaciones) que permiten interactuar libremente y en pie de igualdad a los miembros de una sociedad. Es un derecho de todos y, por tanto, la calidad del sistema educativo no se debe valorar por los niveles de excelencia que haya en él, por los alumnos más sobresalientes o aventajados, que podrían obtener iguales metas por otros procedimientos. Al contrario, **debe evaluarse por su capacidad de compensar las desigualdades y por los logros para los más desfavorecidos,** pues el desarrollo cultural, moral y pedagógico de una sociedad, debe medirse por cómo trata a los que están peor y cómo consigue que éstos alcancen el máximo grado de desarrollo posible.

Sin embargo, en un momento en el que la globalización conduce a nuevas formas de exclusión social, a través de una distribución desigual del conocimiento y de las oportunidades, asistimos a una degradación del sis-

tema educativo arrastrado por un concepto mercantilista de la educación. La concepción social que mercantiliza los derechos, cree que sólo se puede aumentar la competitividad sacrificando la cohesión y que todo esfuerzo de cohesión disminuye la competitividad. La apuesta por la libertad de mercado en educación se traduce oponiendo equidad y calidad. Las continuas llamadas a la libertad de elegir, la diferencia (de capacidad innata de los alumnos, de calidad de los centros, de culturas), la diversificación, la competitividad y la eficiencia del sector privado frente a la burocratización e ineficiencia de los servicios públicos, son mera cobertura ideológica de otros intereses menos presentables, no estrictamente empresariales o económicos cuando se habla de educación: segregación social y control ideológico. En algunos lugares se está iniciando una retórica de la diferencia y del multiculturalismo (ya conocida en países receptores tradicionales de inmigración, como Gran Bretaña o Francia) para tapar el proceso real de reclusión en gueto de la población inmigrada y su tratamiento desigual. Diversificación discriminatoria, alentada por los poderes públicos con el beneplácito de las familias, es el mantenimiento de la Enseñanza Secundaria Obligatoria - o parte de ella - en centros de primaria en muchas zonas rurales, lo que sitúa a esos

alumnos en desventaja respecto de los escolarizados en las ciudades. El simple hecho de potenciar ofertas educativas diferentes en un mercado en el que se compite, significa hacer ganadores y perdedores.

Los pasos dados en esta dirección en los últimos años tienen una lógica implacable. Si la educación es un producto o mercancía sujeta a las leyes de mercado, un bien de consumo que se elige como se eligen otros, los poderes públicos deben garantizar, exclusiva y subsidiariamente, la prestación del servicio (poco más que un puesto escolar y unos programas mínimos). A partir de ahí los centros se lanzan a competir por atraer una determinada clientela, que haga más cómoda la difícil tarea de educar, y fomente la buena fama del colegio, olvidando que el objetivo de la educación es dar respuesta a las necesidades de los alumnos. La planificación educativa y la compensación de desigualdades ceden el paso al imperio de la demanda, y la participación de los miembros de la comunidad escolar pierde terreno ante la consideración de las familias como clientes del servicio. En consecuencia, **la escuela recupera el papel tradicional de filtro social para la reproducción de los grupos sociales.** Después de dos décadas de sostener una política que concebía la educación como factor de igualdad, integración y cohesión, se vuelve a la escuela que selecciona, clasifica y excluye.

Las líneas maestras de la dualización del sistema educativo son: la renuncia del Estado a garantizar el derecho efectivo a una educación de calidad, que sea factor de cohesión social, y la libertad de elección como programa, que sirve de coartada para una selección social acorde con el modelo socioeconómico imperante.

Garantizar el derecho a la educación por parte del Estado y de los poderes públicos significa concentrarse en garantizar determinados niveles de equidad en los puntos de llegada, independientemente de los puntos de partida. No se trata de que todos los alumnos tengan que estudiar lo mismo, ni mucho menos de la misma manera, pues debe haber una **atención a la diversidad** para desarrollar todas las posibilidades de cada alumno. Se trata de evitar la segregación que significa diversificar estudios a edades tempranas. **No puede aceptarse impunemente que un tercio de los alumnos fracasen antes de terminar la enseñanza obligatoria.** La mayoría de ellos son niños cuyas familias sufren graves deficiencias socioeconómicas y culturales, y que entran en el sistema escolar a los seis años, más tarde que la mayoría, acumulando así una nueva desigualdad a la desigualdad de partida. El sistema educativo debe adaptarse a las diversas características de los alumnos, en vez de distribuirlos en función de un modelo educativo pensado para clasificar. La igual-

dad de oportunidades no puede interpretarse como la libertad de elegir entre una opción u otra dentro de la educación obligatoria, es decir, entre grupos estancos con diferentes niveles, mientras se reduce (por razones presupuestarias e ideológicas, aunque con pretextos de rendimiento académico) la posibilidad de elegir materias optativas, propuestas por el centro en atención a la diversidad. Hay que encontrar la manera de atender a los alumnos con menor rendimiento académico o peores actitudes, sin segregarlos, obstaculizando su integración. **Hay que evaluar la eficacia del proceso educativo desde la compensación de las desigualdades de partida, y de la promoción de una efectiva igualdad de oportunidades, y no sólo midiendo resultados académicos.**

La descentralización del sistema educativo español no debe impedir que contribuya a la cohesión social. La descentralización tampoco debe ser coartada para una mayor privatización, sino que, al contrario, debe continuarse con una mayor presencia de los poderes locales y una mejor coordinación con ellos. El control democrático y la participación son también factores de calidad, de modo que ésta disminuye cuando aquéllos se relajan o cuando la alternativa al problema no es solucionarlo, sino huir de él mediante la elección de otro colegio, condenando al que no tiene la misma posibilidad de hacerlo.

La universalización del acceso al sistema educativo y la prolongación de permanecer obligatoriamente en el mismo durante una buena parte de la adolescencia, ha traído consigo efectos educativos y sociales no previstos. Para las familias, los estudios, especialmente desde la última reforma, ya no son por sí mismos una garantía o un mecanismo eficaz de promoción social. El acento recae ahora en la elección de un colegio que, por una parte, prometa aquellos aspectos más vinculados a sus expectativas de movilidad social ascendente, tales como rendimientos académicos medidos en notas o aprendizaje de lenguas extranjeras (en particular, inglés) y, por otra, proteja el medio sociocultural al que pertenecen o quieren pertenecer, desarrollando actividades de ocio y esparcimiento que potencien relaciones sociales entre niños de un determinado perfil familiar. Al decidir el colegio buscan más amistades que aprendizaje, notas que conocimientos, disciplina que responsabilidad. La escuela es un agente fundamental de socialización secundaria, de interiorización de creencias, valores e intereses colectivos de la sociedad. La proclamada neutralidad del Estado liberal ha impregnado además la escuela pública, traicionando el papel moral que el proceso educativo supone. La escuela pública carece de otro sistema de fines o de valores positivos más que los de la tolerancia. Pero no se puede edificar la persona-

lidad del educando exclusivamente desde la tolerancia. Ese vacío moral e ideológico desarma a los docentes y a la escuela pública, frente a determinadas propuestas privadas que, aparentemente al menos, dan a los padres garantías de una identidad sociocultural y de un modelo moral, que es el de la parte dominante de la sociedad. La escuela pública tiene que ser socializadora de una serie de valores claros, en vez de presentar un perfil desdibujado.

A favor de la escuela pública

En las ciudades grandes los centros se diferencian por el estrato social del alumnado, por la organización interna del centro y por las actividades complementarias y los servicios que ofrece. La primera diferencia se produce en la distribución del alumnado, pudiéndose distinguir cinco micromercados: 1) colegios privados sin financiación pública y algunos colegios concertados religiosos a donde va la clase alta y media alta; 2) una mayoría de los colegios concertados, que escolarizan clases medias y, en algunos barrios, clases bajas; 3) colegios públicos situados en zonas céntricas, con buena fama, que tienen una fuerte demanda de alumnos de clase media; 4) públicos de barrio, a los que va una población más diversificada que prefiere el colegio cerca del domicilio; 5) y públicos de barrios más marginales, con población pobre y presencia significativa de

minorías étnicas. Las investigaciones confirman que el nivel académico sólo es inferior en el último grupo, mientras que en los demás los rendimientos académicos dependen más de la capacidad del alumno y de la familia para ayudarles en las tareas escolares que del centro.

El segundo factor diferenciador es la organización interna del centro y la imagen externa del mismo: la autoridad de los profesores y del director, la implicación del profesorado y de los padres con la comunidad escolar, el clima de orden y de trabajo, el control efectivo de las faltas de asistencia, la prohibición de salir del recinto. En tercer lugar, los padres tienen en cuenta a la hora de elegir un centro u otro los servicios y el curriculum extraescolar facilitado por el mismo centro (actividades complementarias, cursos de verano, ocio de fin de semana). Estas actividades voluntarias (inexistentes en los pequeños pueblos, donde la educación es casi gratuita por falta de oportunidades) encarecen la educación de los hijos, y algunas obedecen a la presión del colegio y a modas sociales, que operan como mecanismos de selección socioeconómica del alumnado. Un servicio de gran importancia práctica es el comedor escolar: el acortamiento de la educación primaria en dos años y la carencia de comedor en los Institutos está desviando sensiblemente alumnos de colegios públicos a privados al empezar la Secundaria Obligatoria.

Lo público es de todos y lo privado de uno o de algunos con exclusión de los demás. El carácter de lo público se define por el acceso abierto en principio a todos, la igualdad de los participantes (independientemente de la riqueza o de la posición social de partida) y el razonamiento como medio pedagógico de comunicación frente al adoctrinamiento.

La defensa de la escuela pública es la defensa de un proyecto de vertebración social. La sacralización del mercado oculta el hecho de que las condiciones de competencia son desiguales y que si los poderes públicos no lideran la defensa de la escuela pública y la abandonan a la competencia con la privada, sin darle los medios que garanticen su calidad, la condenan a la marginalidad. La escuela pública es para todos, para las zonas rurales donde nunca se ha instalado la privada, para recoger a los alumnos que no quieren otros (91,4 % de los gitanos y 89,2 % de los inmigrantes según el Informe del Consejo Escolar de 1997), para los que no aspiran a competir por la nota de selectividad. Aunque la LOGSE se basa en la filosofía de la comprensividad y la atención a la diversidad y dedica un título a la compensación de desigualdades, los procesos de discriminación educativa hacia esos colectivos de alumnos y la falta de recursos en los centros que los escolarizan representan un obstáculo para el desarrollo de la igualdad

de oportunidades, que no se garantiza con la mera escolarización. **El discurso de pedir un trato igualitario a la enseñanza privada con la pública (entendiendo por tal un dinero por alumno igual al coste del puesto escolar público), equivale a defender la reproducción de las desigualdades existentes, dado que atienden a poblaciones muy heterogéneas geográfica, económica y culturalmente.** Precisamente las peores condiciones de algunos aspectos de la privada (casi todas ellas referidas al profesorado: selección menos objetiva, menor sueldo, mayor horario, grupos con más alumnos) paliar los efectos académicos que tendrían esas desigualdades de partida.

En España la oferta privada no universitaria es más de un tercio del total. Salvo en Bélgica y Holanda, que tienen la proporción inversa (sólo un tercio de alumnos escolarizados en centros públicos), los demás países de la Unión Europea tienen, proporcionalmente, menos alumnos en centros privados que nuestro país y sólo en Francia, Italia y Portugal el porcentaje de estos alumnos es superior al 10%. Dentro de España se da una fuerte dualización por la mayor presencia de los colegios privados en las Comunidades Autónomas de mayor nivel de riqueza (Baleares, Navarra, País Vasco, La Rioja, Cataluña) y una máxima concentración en las grandes ciudades. El Informe de la OCDE de 1997

muestra que aquellos países que tienen mayor porcentaje de estudiantes en centros privados tienen peores resultados académicos globales, mientras que los índices de calidad son sensiblemente mejores, tanto en centros públicos como privados, en aquellos países con menor porcentaje de alumnos escolarizados en centros privados. En la misma línea apunta el Diagnóstico sobre el sistema educativo español hecho por el INCE en 1998, según el cual las Comunidades Autónomas cuyos alumnos tienen peores resultados académicos al terminar la enseñanza secundaria obligatoria coinciden con zonas de fuerte implantación de la enseñanza privada, aunque en este caso esta variable actúa con otras que tienen fuerte peso en tales resultados. De dichos Informes puede deducirse, que la huida hacia la privada no sólo empobrece la escuela pública, sino que también rebaja sensiblemente la media de los centros privados, cuya excelencia y competitividad sólo se mantiene en pie si es minoritaria. La pérdida de calidad del sistema educativo es similar a la padecida por los servicios sanitarios cuando se privatizan. **La presión social para que mejore la calidad disminuye en la pública, que queda como asistencial y, carga con los ciudadanos de mayores necesidades (educativas o sanitarias) mientras cada cliente busca la solución individual.** Pero al mismo tiempo, la masificación de la privada,

junto con los menores controles democráticos de la misma, acaban deteriorando sus resultados, basados fundamentalmente en atender a los que menos problemas tienen, en la selección social más que en la calidad del proceso educativo.

En los últimos años los centros privados se han hecho más permeables, al ampliarse el número de los que han accedido a la financiación pública. La filosofía de la LODE, de financiar con fondos públicos colegios privados mediante conciertos, no era extender la financiación a toda la educación privada - como está sucediendo -, sino concertar el servicio público de la educación prestado por la iniciativa privada, sólo cuando atiende necesidades reales de escolarización, garantiza la gratuidad, no discrimina en la selección de los alumnos y somete la administración y gestión del centro al control democrático. Contradice esta filosofía - y la legalidad vigente - el abaratamiento, mediante financiación pública, del coste de una plaza escolar para clientes privilegiados que luego pueden aportar otro tanto de su bolsillo para mantener el nivel de exclusividad de esos colegios elitistas de cuatro o cinco estrellas. Siendo la educación, además de un derecho, un servicio por el que compiten las diferentes organizaciones que lo prestan, el reparto general de los gastos educativos, unido a la limitación de recursos en la educación pública, es una estrategia que lleva a la transferencia de

recursos y de alumnado hacia el sector privado. **El compromiso de los poderes públicos para conseguir que la red pública de centros tenga la mejor calidad, se diluye en la libre competencia, al tiempo que se dota a la red privada de recursos económicos para ganar la partida.** Así la existencia de dos redes financiadas con fondos públicos y cuasi gratuitas, una pública y otra privada, una comprensiva y otra académicamente selectiva, consagra la dualización social. Concebir de esta manera el papel del Estado es quebrar el principio que justifica la financiación pública de la educación.

La falacia de la libertad de elección. El gasto público educativo es un elemento determinante del contrato en el que se basa nuestra sociedad, porque es uno de los últimos refugios que protege la igualdad de oportunidades de los ciudadanos. Pero ese contrato se cuestiona, cuando el sistema educativo deja de configurarse en torno a la planificación de los poderes públicos, aunque se siga por inercia hablando de mapa escolar o red de centros, para pasar a ser un mercado de servicios educativos en el que reina la libre elección de centro. **Si a la financiación de cualquier colegio privado, independientemente de la ubicación y de las cantidades que cobran a las familias, se añade la aplicación de la llamada libertad de elección de centros, des-**

aparece la planificación por parte de los poderes públicos. Son los padres-clientes, cual mano invisible del mercado, los que diseñan la red de centros, al elegir el colegio para sus hijos de acuerdo con sus intereses privados, quedando la red de centros públicos como subsidiaria de la privada. **El dinero público, en lugar de invertirse en llevar los colegios allí donde viven los niños y atender las necesidades de escolarización, sirve para llevar a los alumnos donde los empresarios privados han querido construir sus colegios,** generalmente en zonas residenciales o en las afueras de las ciudades, donde ofrecen aire sano, buenas compañías, servicios religiosos, instalaciones deportivas, piscina, etc.; como si fueran grandes superficies comerciales a las que se trasladan los consumidores porque en ellas pueden encontrar de todo, con la diferencia de que en el caso de los colegios, el erario público les paga además el grueso de la "compra". **Es la demanda social, es decir, el mercado, la publicidad el prestigio de la marca, quien distribuye a los alumnos entre centros de titularidad pública o privada.**

El ejercicio de la libertad de elección de centros, lejos de favorecer la pluralidad y la diversidad del alumnado sitúa a la escuela pública en desventaja respecto de la privada. **La aparente mayor capacidad de elegir que tienen los padres cuando so-**

licitan un centro de los que tienen mayor demanda es una falacia, porque en el proceso de admisión de alumnos, cada vez cuenta menos el domicilio y se permite al colegio establecer criterios.

En este supuesto la libertad de elegir se convierte para algunos centros (muchos privados y algunos públicos) en discrecionalidad para seleccionar los alumnos que deseen, mientras el resto de centros públicos, en los que sobran plazas, se ven obligados a escolarizar a todos los alumnos que los primeros rechazan. Se produce así una homogeneización del alumnado de cada centro y una diversificación de los centros entre sí. En un extremo tenemos los centros cuya mayor demanda permite una mayor selección del alumnado, que refuerza los rendimientos académicos y la imagen, lo que a su vez alimenta una mayor demanda y una progresiva selección. En el extremo contrario, tenemos los centros públicos de barrios marginales, con mayor presencia de inmigrantes y población gitana, elevado nivel de absentismo escolar, problemas de disciplina y violencia en los Institutos de Secundaria: se convierten en establecimientos-aparcamiento, de los que sacan sus hijos las familias que esperan alguna promoción social para ellos o simplemente desean evitarles los riesgos de la marginalidad y la delincuencia. La extensión de la escolarización obligatoria de los adolescentes más

desfavorecidos aumenta esta huida en el momento del paso a los Institutos y en muchos casos la está ya anticipando. Los padres, que razonablemente esperan del proceso educativo que capacite a sus hijos para desenvolverse en una sociedad competitiva y de certificados, consideran indeseable que su hijo permanezca en un aula-gueto, sin aprender nada en el mejor de los casos, socializándose con la jerga y usos de la calle.

Cuando el sistema educativo no actúa como mecanismo de integración social, opera ineludiblemente como factor generador de rechazo y marginalidad. Si tenemos en cuenta que el número total de alumnos se reducirá en los próximos ocho años casi a la mitad del que era hace tan sólo tres, y que el porcentaje de inmigrantes va a aumentar con un ritmo cada vez mayor, es previsible una pérdida de alumnado, de prestigio y de eficacia de la escuela pública, si no se actúa en contra del proceso de mercantilización y segregación social que está en marcha.

La educación, en una sociedad plural cultural e ideológicamente, debe ser un lugar de encuentro y diálogo. Para ello **los centros educativos deben tener un alumnado diverso en cuanto a clases sociales e intereses culturales, en cuanto a capacidades y actitudes.** La mejor educación para una sociedad democrática es que se

eduquen en la misma aula el hijo del barrero y del notario, el inmigrante y el hijo del cargo público. El interclasismo es una de las virtudes de la escuela financiada públicamente y debe seguir siendo su objetivo. La concentración de un alumnado homogéneo en cada centro no sólo imposibilita la socialización educativa para una sociedad plural, sino que aísla a los grupos socioculturales, reduce el ámbito de intercambios y oportunidades y, lo que es peor, refuerza las actitudes y comportamientos predominantes en el grupo de origen, al vivirlos como normales. Si esas actitudes y comportamientos son muy identitarios, se convierten en excluyentes y alimentan la intransigencia; si son socialmente negativos, la escolarización y la prolongación de la misma, en vez de ser un factor de integración y promoción social, se convierten en su contrario, en un aprendizaje de la marginalidad y la predelinencia. Estos centros sirven para perpetuar el gueto social y señalar con el dedo estigmatizador a las víctimas, a las que acaban culpabilizando. El que con dinero público se levanten tabiques para mantener estancos los paneles de la colmena social, es una perversión refinada de la concepción neoliberal del Estado.

RESUMEN

El derecho a la educación implica un sistema educativo que sea capaz de compensar

las desigualdades de partida que sufren los alumnos.

Un sistema educativo se dualiza cuando el estado renuncia a garantizar una educación que sea factor de cohesión social.

La libertad de elección puede ser una coartada para la selección social de acuerdo con el modelo socioeconómico imperante.

La dualidad entre centros públicos y concertados, junto a la diferencia entre los centros públicos, según los barrios, determina una dualización que pone en cuestión la realidad de un sistema público de educación.

PROPUESTAS

- Lograr la completa escolarización antes de los seis años, de los niños cuyos padres tengan mayores dificultades socioeconómicas.
- Volver a definir la financiación pública de la enseñanza privada, recuperando la conexión originaria del sistema de concertos entre fondos públicos, necesidades de escolarización, gratuidad y participación.
- Incentivar la adscripción equilibrada de alumnos con necesidades educativas especiales.
- Exigir la gratuidad a los centros concertados y la no discriminación por la oferta de servicios y actividades extraescolares.
- Clarificar la gratuidad del servicio educati-

vo, incluyendo libros de texto y material curricular.

- Hacer eficaz, a efectos de integración, la llamada "garantía social".

- Dar un tratamiento diferenciado a los centros escolares que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales.

- Mantener abiertos los centros públicos por las tardes después del horario lectivo, durante el fin de semana y más allá del calendario escolar, utilizándolos para los fines establecidos en este apartado.

CALIDAD Y EQUIDAD EN EDUCACIÓN

1. Políticas educativas y calidad de la enseñanza.

En un momento en que se ha conseguido en los países desarrollados un nivel de escolarización obligatoria, que asegura al menos diez años de educación para todos los ciudadanos, y las tasas alcanzadas en las etapas postobligatorias van también en aumento, podría pensarse que la escuela está cumpliendo su función social adecuadamente. Hay quien considera también que, consolidado este nivel de formación, no pueden existir diferencias notables en la manera de hacer política educativa, ya que el único objetivo consiste en conseguir una progresiva mejora de la calidad de la enseñanza. Esta opinión encierra, sin embargo, una visión sumamente simplista de lo que se entiende por la función social de la educación y, más en concreto, por calidad de la enseñanza.

En realidad en el momento actual, el modo de entender la función social de la educación sigue siendo uno de los rasgos de identidad más distintivos de las ideologías políticas. Sin pretender entrar en un análisis detallado de las diversas concepciones, que podrían identificarse en los países de nuestro entorno, quizás la diferencia nuclear sea la que se refiere a las relaciones entre calidad e igualdad de oportunidades. A pesar de los indudables esfuerzos que se han realiza-

do para intentar compensar a través de la educación escolar la negativa influencia de determinados factores, es preciso reconocer que los cambios en las relaciones entre clase social e historia educativa han sido muy limitados. Admitiendo por supuesto que es ingenuo y erróneo creer que la educación escolar puede equilibrar por sí sola estas diferencias, no lo es menos negarle una clara incidencia en este objetivo social. La diferencia en las ideologías educativas y sus correspondientes políticas, reside precisamente en la apuesta que hacen por aprovechar al máximo el potencial de equidad social que pueden y deben desempeñar los sistemas educativos.

La polémica reside básicamente en dos posturas enfrentadas. **La primera considera que alcanzar la calidad en la educación supone renunciar a que ésta llegue por igual a todos los alumnos y alumnas**, mientras que quienes representan la segunda, defienden que sólo existe calidad en un sistema educativo en la medida en la que **éste tiene como objetivo prioritario la equidad**. En el primer caso se trata de una posición más selectiva, que entiende que el progreso de un país va ligado al desarrollo de élites que sirvan de motor para el avance social y sobre todo económico. Quienes se sitúan en esta perspectiva están convenci-

dos de que intentar educar a todos supone irrenunciablemente hacer que los "mejores" lleguen menos lejos. Por supuesto, en el plano del discurso, nadie niega que la educación es un bien que debe llegar a todo el mundo, pero se defienden opciones educativas distintas para los que "no pueden llegar a más", y se invoca el criterio de eficiencia para no despilfarrar recursos en objetivos que se califican de inalcanzables. Esta posición va cobrando por desgracia más partidarios, por su aparente talante democrático y a la vez "realista". En una posición bien distinta, se encuentran quienes todavía están convencidos de que el bienestar y el progreso social exige necesariamente asegurar que el origen sociocultural no se convierta en una hipoteca para la igualdad de oportunidades. Para esta concepción ideológica, conseguir que el conjunto de la sociedad tenga mejor educación, no tiene porqué hacerse a costa de nadie, la equidad no se entiende como homogeneidad. No se trata de dar lo mismo a todos, ya que nada hay más injusto que ofrecer iguales recursos a quienes tienen distintas necesidades. En la diversificación de las ofertas educativas se encuentra el camino para conseguir que todos lleguen, eso sí, al mismo punto, si así lo desean. Cuando se habla pues de calidad y equidad como un binomio inseparable, no se entiende esta última sólo como igualdad de acceso a la educación, sino como idénticas **po-**

sibilidades de transitar por el sistema educativo sin filtros de naturaleza sociocultural. Es obvio que al hablar de filtros, no nos referimos a barreras explícitas - que en algunos casos también las hay, como por ejemplo criterios de admisión de determinados centros- sino a las que de hecho se producen por no ofrecer los recursos suplementarios, que en muchos casos son necesarios. El concepto de equidad va pues más allá de la igualdad en la selección y la oferta educativa, remite a **igualdad en el rendimiento escolar entre alumnos procedentes de distintas clases sociales, culturas o sexos**, superando las iniciales desigualdades entre ellos. No se trata de que todos alcancen los mismos resultados, sino de que las diferencias no se deban a factores sociales o culturales.

Poner en marcha una política que colabore a este objetivo, difícil pero irrenunciable, supone actuar en distintos niveles. El primero de ellos desborda el ámbito puramente escolar ya que se refiere a la interrelación existente entre los distintos contextos educativos. **Educación no es lo mismo que escolarización.** Este principio, que puede parecer obvio, no informa, sin embargo, las políticas sociales. De hecho existe un acuerdo generalizado acerca del exceso de responsabilidades que se vienen depositando en la institución escolar, pero esta toma de conciencia no se ve acompañada de medi-

das que pongan de manifiesto el reconocimiento del carácter educativo de la familia, los medios de comunicación, o los entornos de ocio y tiempo libre. **Un primer paso, por lo tanto, en la política educativa debería ser la identificación de actuaciones necesarias en estos otros entornos educativos para equilibrar, y hacer viable y más rica la intervención propiamente escolar.** Se trata de ir más allá del discurso catastrofista, acerca de la pérdida de primacía de la familia y de la nociva influencia de los medios de comunicación, y planificar medidas concretas. Más adelante se presentan algunas ideas sobre el papel de la televisión o las posibilidades que se abren cuando toda una ciudad se concibe como un proyecto educativo.

2. Los modelos comprensivos a examen. La estructura del sistema educativo, y los programas específicos que dentro de él se potencian, son lógicamente otro de los grandes ámbitos de actuación. En este sentido habría que destacar la importancia de los modelos comprensivos, como el de la Educación Secundaria Obligatoria creada en la LOGSE. La literatura existente a este respecto muestra como, cuanto más se retrasa el momento en el que un alumno se ve obligado a tomar una decisión que le encamina hacia vías académicas o profesionales, mayores probabilidades hay de que esta opción

se deba a razones de tipo escolar y no de origen social. Por ello, **prolongar la enseñanza obligatoria de carácter comprensivo, es uno de los recursos para conseguir mayor equidad sin renunciar a la calidad.** Para lograrlo, es preciso asegurar no obstante un claro aumento de recursos materiales y personales dedicados a las medidas de atención a la diversidad. El descenso del número de alumnos por aula, el aumento de profesores para desdobles, refuerzos, apoyos o agrupamientos flexibles, y la dotación de psicopedagogos, son los principales indicadores de una política que apuesta por la comprensividad a través de la diversidad. En este mismo sentido son fundamentales los programas de integración de alumnos, con necesidades educativas especiales y la dotación de los centros de educación especial. A los recursos anteriormente citados, se añaden en este caso, profesores de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje, fisioterapeutas, intérpretes y trabajadores sociales.

3. La educación compensatoria
Por último, es preciso impulsar los programas de educación compensatoria. Este es sin duda, el ámbito más deficitario y más urgente de intervención. Junto al aumento de recursos humanos, donde destaca sobre todo la necesidad de educadores de calle y de familia, plenamente coordinados con los cen-

tros docentes, **es imprescindible asegurar un comportamiento** solidario de la red de centros concertados. En la actualidad, esta población se encuentra casi exclusivamente escolarizada en la red pública, lo cual resulta a todas luces injusto. Injusto para los colegios e institutos, que ven como van convirtiéndose progresivamente en guetos, a los que deja de acceder la población de la zona, e injusto para el alumnado de minorías culturales o de origen social humilde que se ve obligado a una escolarización en entornos marginados y, por ello, menos estimulantes desde el punto de vista intelectual y social. Las medidas legales que hasta este momento se han tomado, han demostrado ser totalmente insuficientes y es urgente solucionar este problema.

Hacer viable el binomio calidad-equidad, supone también profundizar en la autonomía de los centros educativos, permitiéndoles adecuar su proyecto y oferta educativa, a las necesidades específicas del entorno donde se encuentran ubicados, y gestionar sus recursos tanto materiales como humanos con mayor capacidad de decisión. Pero significa también, que para que este mayor margen de decisión no se convierta en una posible fuente de desigualdad, es necesario tomar otras dos medidas: **actuar desde la Administración de manera diferencial con cada centro, y obtener información sobre el funcionamiento de éstos median-**

te la evaluación. El papel de la Administración, desde el punto de vista de la ideología que aquí se está defendiendo, no consiste en dejar actuar libremente a los centros en una lógica de libre competencia, sino por el contrario en regular la oferta educativa asegurando que, aquellos centros que llevan a cabo una labor más difícil por el tipo de entorno social y de alumnado con el que trabajan, reciban los recursos suplementarios necesarios, tanto si se trata de centros públicos como concertados.

El uso que de estos recursos se hace, así como el funcionamiento en general de los centros, debe por otra parte ser conocido por la Administración. Pero una vez más, **la concepción educativa desde la que se lleve a cabo la evaluación de los centros, influirá radicalmente en ésta.** Una evaluación, cuyo objetivo es comprobar que el sistema educativo está ofreciendo iguales oportunidades a todos los alumnos, independientemente de su condición social o cultural, **tiene que tener muy en cuenta las diferencias existentes de hecho entre los centros.** Por ello, los modelos de evaluación que establecen ligas de competición entre colegios o institutos, tomando como único criterio las calificaciones de los alumnos, sin controlar su origen sociocultural ni las diferencias de recursos entre los centros, son profundamente injustas, y ofrecen a la sociedad una información totalmente distorsiona-

da. La evaluación de los centros debe tener en cuenta el tipo de alumnado que cada escuela recibe, y comparar los resultados de los alumnos cuando éstos tengan igual procedencia social y un nivel de aprendizaje semejante al comenzar la etapa de escolaridad evaluada. Todo el mundo reconoce que hay alumnos, con los que conseguir buenos resultados no tienen especial mérito, mientras que en otros centros, lograr que no abandonen la escolaridad antes de finalizarla exige tanto o más esfuerzo. Por otra parte, siendo importante el rendimiento académico, no es en absoluto el único indicador. La satisfacción de las familias, de los alumnos y de los docentes, así como el desarrollo profesional de este último colectivo, son, junto a la amplitud y adecuación de la oferta educativa del centro, al clima y a la cultura escolar, criterios igualmente valiosos del buen funcionamiento de una institución educativa. En el momento actual, se cuentan con suficientes conocimientos y recursos técnicos para llevar a cabo una evaluación de estas características, que refleje de una manera más ajustada la capacidad del sistema dar garantizar la igualdad de oportunidades educativas. La salvaguarda de esta igualdad exige, por último, **garantizar un equilibrio interterritorial**. La estructura autonómica de la que se ha dotado el Estado español tiene indudables virtudes, también desde el punto de vista educativo. Al igual que en el caso de los

centros docentes, la proximidad a las necesidades de la sociedad y la gestión desde unidades cercanas a los ciudadanos, facilitan una oferta de mayor calidad. Pero también en este caso, **el aumento en la autonomía debe ir acompañado de mecanismos que permitan conocer qué está sucediendo en cada territorio autonómico, y de instrumentos que posibiliten reequilibrar las desigualdades que, en su caso, pudieran aparecer**. Hasta el momento, la primera parte parece resuelta. El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación - junto con las instituciones que cada comunidad ha puesto en marcha con este mismo objetivo -, las evaluaciones y la estadística oficial, ofrecen una información que, si bien necesita mejorar, permite, no obstante, una imagen útil de la situación del sistema educativo. Sin embargo, **la carencia de instrumentos para afrontar las desigualdades entre comunidades que estos datos arrojan, es a todas luces alarmante**. La legislación carece de un marco suficientemente preciso y, lo que es más importante, no existe un fondo económico de compensación interterritorial que permita afrontar este problema. La distancia entre las comunidades se acrecienta, con un preocupante patrón norte-sur. Si esta tendencia no se corrige, a las actuales desigualdades personales de origen social, habrá que añadir las de haber nacido en unos u otros lugares del Estado.

Esta reflexión no agota por supuesto el complejo problema de las relaciones entre calidad y equidad, pero ilustra algunas de las medidas que es preciso poner en marcha si existe una auténtica voluntad política de hacer a los ciudadanos cada día más iguales, no sólo ante la ley sino ante la capacidad de llevar una vida plena. **Hoy en día la educación ya no es sólo ni principalmente el medio de acceder al mundo laboral.** La nueva estructura del mundo del trabajo pone claramente de manifiesto que las ocupaciones de los ciudadanos no podrán ser exclusivamente en un trabajo remunerado. **El funcionamiento social deberá reorganizarse, en torno a actividades que ayuden a dar sentido a la vida de las personas, sin que tengan que vincularse a los aspectos productivos del mercado.** Desde este punto de vista, la educación tiene el reto de capacitar para una vida activa que todos tendrán que desarrollar. Sin ella peligra la cohesión social. La igualdad de oportunidades no es sólo un derecho de los ciudadanos y una exigencia moral, es además un requisito imprescindible si queremos avanzar en el camino de la integración social.

RESUMEN

La educación escolar no puede equilibrar por sí sola las diferencias sociales, pero sí contribuir a corregirlas.

La calidad de la educación no es incompatible con la equidad si ésta no se entiende como homogeneidad, sino como tratamiento diferente de los diferentes, de forma que se consiga igual rendimiento en alumnos procedentes de distintas clases sociales, culturas o sexos.

Uno de los recursos para conseguir equidad, es prolongar la enseñanza obligatoria de carácter comprensivo, tratando de hacerla flexible a las situaciones distintas, y corregir las disfunciones que pueda presentar ese modelo.

PROPUESTAS

- Un control de los centros concertados que evite una política de selección en la admisión de alumnos, al margen de las normas legales.
- Instar a la administración que obtenga información sobre el funcionamiento de los centros y actúe de manera diferencial con cada uno de ellos.
- Tomarse en serio las evaluaciones de los centros y tomar las medidas necesarias para corregir los déficits de cada centro.
- La cesión de las competencias educativas a las Autonomías, debe mover al Ministerio de Educación a reorientar su función, garantizando un equilibrio interterritorial y corrigiendo las desigualdades educativas entre territorios.

LA IGUALDAD Y LA DIVERSIDAD

1. La igualdad y sus contradicciones prácticas

La educación en España se mueve, en teoría, inspirada por los principios de igualdad – búsqueda de la igualdad de oportunidades, de la cohesión social, y de la diversidad y aceptación de las diferencias de capacidades y actitudes – pero, en la práctica, estos principios sufren constantes amenazas y contradicciones.

Las contradicciones vienen de dos fuentes. La primera, del modelo de subvención a la enseñanza privada que viene a poner, en la práctica, en peligro, el principio de igualdad de oportunidades. Y, en segundo lugar, del ejercicio dubitativo, tímido y, a veces contraproducente, del principio de comprensividad – o, lo que es lo mismo, de una deficiente atención a la diversidad en los centros públicos.

2. El modelo de educación pública y obligatoria y la subvención al sector privado

Uno de los grandes logros de la democracia, es la enseñanza pública y gratuita accesible todos. Es el fruto de un largo recorrido de conquistas sociales que en España, como en muchos otros países, atraviesa por distintas fases: (1) desde período original, en que la escuela prácticamente no existe para la ma-

yoría, (2) pasando por momentos en que claramente se distingue entre una escuela para pobres – de tipo asistencial – y otra para familias adineradas – generalmente, religiosa; (3) hasta la consecución de una escuela pública de calidad, capaz de admitir a quien lo solicite.

Este modelo de enseñanza pública significa, que el Estado asume la educación como una función que le es propia, estrechamente ligada a la de garantizar la convivencia cívica. El Estado ve en la educación un sistema para, entre otras cosas, asegurar la igualdad entre sus ciudadanos. Igualdad en un doble sentido: a) **igualdad de oportunidades**, porque una escuela común es, de hecho, un punto de partida igualitario para todos; y b) **igualdad en el contenido de la socialización**, porque con la escuela pública se garantiza, en cierto modo, el establecimiento de una pauta educativa común, es decir, una educación cívica compartida por todos. En este sentido, la educación pública, se reconozca o no, aspira a ser común, de todos. Y por ella deben pasar todos los ciudadanos. Porque es precisamente, siendo general y compartida, como puede realizar mejor sus fines igualitarios. De ahí, precisamente, que sea obligatorio un tiempo de escolaridad.

Hasta aquí los principios y los cánones teóricos. Sin embargo, en la práctica española,

se dan algunas variaciones significativas en relación con este modelo canónico.

En primer lugar, se admite la existencia de enseñanza privada que, cumpliendo ciertos requisitos, es autorizada a sustituir al Estado en la función de impartir la enseñanza obligatoria. En segundo lugar, se acepta que algunos de estos centros – si cumplen algunos requisitos, entre otros, el no cobrar por su docencia – sean subvencionados por el Estado. En puridad, este segundo hecho viene a significar que **el Estado se deja sustituir por la iniciativa privada y que, además, estimula esa sustitución al destinar sus recursos al sector privado.**

La fijación de una política de subvención no es, en consecuencia, una medida transitoria para solventar una incapacidad temporal del Estado – lo cual justificaría, en todo caso, el recurso a la iniciativa privada sólo temporalmente. Significa, en cambio, se mire como se mire, que el Estado admite y promueve que la educación obligatoria puede ser ejercida por el sector privado y que debe por ello ser subvencionado.

De facto, en España, esta desviación del modelo canónico no se debe a un razonamiento de tipo liberal o, incluso, si se quiere, libertario, sino a la aceptación, con mayor o menor complacencia, de las posiciones adquiridas por la Iglesia Católica en el país, desde tiempo inmemorial. De hecho, la subvención a la educación privada se debate generalmente

entre representantes del Estado, por un lado, y los representantes de la Iglesia, por otra (o del Estado Vaticano), **no es de hecho un debate auténticamente civil** – así, por ejemplo, el problema derivado y actual cual es la formación religiosa en los centros públicos.

En cualquier caso, y de este modo, con la connivencia o aceptación de algunos sectores políticos de este modelo de **subvención sin plazo a la privada**, se abre una brecha importante en la tarea que el Estado puede y debe ejercer en educación. ¿Cómo puede asegurarse así la auténtica igualdad de oportunidades y cómo cabe, entonces, asegurar, también, la igualdad en la formación? Difícilmente. De hecho, como parece que muestran todos los indicadores, el modelo conduce paulatinamente a la **dualización del sector educativo**. La enseñanza pública tiende a perder recursos y a asumir, al mismo tiempo, en su seno a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. En cambio, la enseñanza privada, en buena parte, tiende a disponer de una doble financiación – la del Estado (aumentada constantemente) y la de las familias (que también es creciente)– y, por otro lado, tiende – en un movimiento totalmente opuesto a lo que está haciendo el sector público - a expulsar de su seno los casos más conflictivos, y cobijando, en cambio, de un modo más o menos espontáneo (aunque no en todos los casos) a los estratos más favorecidos de la sociedad.

El problema tiende a agravarse en la medida en que parecen prosperar dos ideologías, en relación con el concepto de gratuidad y pago en torno a la educación.

De un lado, algunos sectores políticos de izquierda tienden a afirmar la **filosofía de la gratuidad** y están convirtiendo el tema en axioma oficial, como se ha podido comprobar respecto a la exigencia de gratuidad de los libros de texto. Mientras que en las familias que llevan sus hijos a la enseñanza privada, en cambio, se afirma – y expande – **la cultura del pago por la educación**, máxime en un contexto de creciente competitividad en el mercado de trabajo, basada en la formación.

Esta situación, que se ha ido produciendo por el inevitable deterioro del sistema cuando éste no se cuida ni se vigila muy de cerca, se ve actualmente agravada por los flujos migratorios, habiéndose empezado a crear auténticos guetos en centros escolares de barrios desfavorecidos y ocupados por familias inmigrantes.

De hecho, pues, la tendencia es la siguiente: cada vez habrá menos recursos para la educación pública y, paralelamente, integrará más casos conflictivos y difíciles; mientras que, cada vez más, una mayor cantidad de dinero se dirigirá hacia la educación privada – que, como hemos visto, mantiene la doble subvención y tiende a ampliar la parte de recursos de las familias incorporadas al siste-

ma; al mismo tiempo, el sector privado está logrando exportar – hacia la pública – los casos más conflictivos que alberga en sus aulas. He aquí, pues, un resultado desigualitario que proviene precisamente, no sólo de una mala aplicación de la legalidad, como sostienen algunos, sino, sobre todo, de un modelo de subvención y financiación al sector privado que encierra, en sí mismo, el germen de la potenciación de las desigualdades.

Puede decirse por tanto, que el principio de igualdad – en su doble vertiente de igualdad de oportunidades y de igualdad de contenidos de socialización – es perturbado por un principio de aceptación de la subvención. Aunque esta subvención pueda intentar legitimarse en nombre de la igualdad, o de la pluralidad, lo cierto es, que acaba siendo un sistema contrario a la igualdad. **Aceptar la diversidad del ejercicio de la educación obligatoria – sector público y privado – acaba siendo una bomba de relojería contra el principio de igualdad de oportunidades.**

Paradojas semejantes se vienen a producir también con relación al principio de comprensividad y de atención a la diversidad.

3. Diversidad y currículum

La aceptación del principio de diversidad en la educación, compatible con el de la comprensividad (una escuela compartida y de todos), significa un gesto de tolerancia y de

realismo. Es la asunción de que los estudiantes son, de hecho, más allá de las diferencias sociales – o, tal vez, en una dimensión diferente a éstas - diversos en capacidades y actitudes y que, por tanto, merecen un trato individualizado, que respete esta diversidad de origen y que no rompa la necesaria integración en un sistema común.

Tiene que ser compatible, y por tanto, procurar nivelar las oportunidades y una cierta socialización común con la idea de respetar las diferencias individuales y grupales. De hecho, las diferencias que se deben respetar en un sistema público de educación, son las que no se sostienen en privilegios, sino que son intrínsecas a la pluralidad social.

Conjugar todos estos principios, ha llevado a la formulación del concepto simultáneo de escuela comprensiva (una escuela para todos y compartida) y el de atención a la diversidad (personalización y grupalización de la educación). Pero, como hemos visto, con el tema de la subvención a los centros privados, en España, en la práctica, la evolución de la educación pública ha venido a vulnerar y hasta a contradecir estos principios. Veamos cómo:

La reforma educativa, que instituyó legalmente la idea de atención a la diversidad, se ha acompañado en los últimos tiempos, si no desde su principio, de una **escasez endémica de recursos** – bien sea por imprevisión presupuestaria o por voluntad política -

que ha convertido, la más de las veces, la atención a la diversidad sólo en una figura retórica cuando no en una caricatura. Infinidad de alumnos diversos en una sola aula, multiplicación de los problemas de gestión de las clases por parte de los profesores, penalización de los alumnos/as de mejores rendimientos, etc. De hecho, la mayoría de los centros públicos se encuentra infradotados – en instalaciones, recursos y personal - para atender a la diversidad. Al tiempo, **la extensión del período de educación obligatoria ha introducido más diversidad en los centros**, poniendo así más en evidencia, si cabe, la insuficiencia de los recursos.

En esta tesitura, los principios de comprensividad y de atención a la diversidad llegan a hacerse, de facto, si no incompatibles, sí de difícil conciliación, y las tensiones reales en el sistema educativo, se acentúan. Un centro de enseñanza – especialmente en secundaria – que quiera mantener el principio de comprensividad, tiende a anular la diversidad y se orienta, explícita o implícitamente, a bajar los niveles de exigencia, a igualar el tratamiento pedagógico de los alumnos en función del estandar marcado por el grupo-clase, y a sofocar cualquier ámbito o estrategia que consienta mínimamente la auténtica diversidad. Es más, si esta atención a la diversidad se practica de algún modo, tiende a ejercerse a favor de los estudiantes de menor rendimiento, lo cual acaba perju-

dicando y desincentivando a los que pueden tener un mejor cumplimiento.

De paso, hay que decir que los estudiantes de menor rendimiento no proceden, en exclusiva de grupos sociales menos favorecidos, sino que proceden de cualquier estrato social, ya que, en ocasiones resultan favorecidos por el sistema. De hecho, cuando se hacen adaptaciones curriculares, tiende a exigirse menos a los que menos rinden, y el sistema genera un bucle de retroalimentación difícil de detener.

Sí, por el contrario, un centro estimula la atención a la diversidad a favor de los grupos de mejores rendimientos, probablemente corra el riesgo de abandonar a su suerte a los de peor rendimiento.

La tensión entre un principio y otro está espléndidamente sugerido en la conversación que mantienen – en el lavabo, precisamente, tal vez símbolo de la in-oficialidad con que se debaten estas cuestiones – dos directores de escuela, en la película de Tavernier **Hoy empieza todo**. Uno de ellos explica que para mantener el nivel en una clase, hay que saber renunciar a lo que pase con un tanto por ciento de alumnos que no van a seguirlo. El otro, preocupado por la marginación que esto representa, y angustiado por la situación dramática en que viven los niños que asisten a su escuela, le contesta: "es que no podemos dejar que se pierdan, es que no podemos abandonarlos a su suerte..."

Pero los hechos son tozudos. Mientras no se disponga de recursos, los principios de comprensividad chocan con los de la atención a la diversidad.

Una lógica centrada en la comprensividad, que tiende a nivelar por abajo y a proteger a los estudiantes de menores rendimientos, lleva a descuidar el progreso de los estudiantes que más esfuerzo dedican y mejores rendimientos obtienen. Lleva, paralelamente, a desincentivar a los que más comprometidos están con el proceso de aprendizaje, y conduce inevitablemente a crear una cierta laxitud con respecto a los aprendizajes sustantivos – sustituida por un hincapié discutible en los aspectos formales de la educación que, a la larga, y dada la progresiva dualización de la educación entre sector privado y público, tiende a perjudicar a los sectores sociales más desfavorecidos.

El fenómeno es envenenado y genera procesos de retroalimentación. En la medida en que, con mayor o menor fidelidad a la realidad, las clases medias empiezan a percibir una pérdida de tono del sistema público y advierten más tensión en el privado, tienden a abandonar la enseñanza estatal. Con ello se genera una espiral de abandono y de marginación de la educación pública, de consecuencias preocupantes. Por otro lado, la educación privada, que empieza a recibir más demanda de un cierto estilo de educación para la competitividad profesional, se

ve en condiciones de reclamar más dinero a las familias, con independencia de que reciban o no subvención.

4. La impracticabilidad de la diversidad

Nos encontramos, pues, con un hecho incontestable. Se ha creado un sistema que tiende a la dualización. La concentración de recursos en el sector privado y el crecimiento de la cultura de pago en ese sector, mientras en el público parece que asistimos – pese a la época de crecimiento económico actual – a una potenciación de la cultura de la gratuidad; la imposibilidad de aplicar una estrategia de diversidad mínimamente eficaz, a partir de la escasez de recursos disponibles; los movimientos de abandono de la clase media de los centros públicos; la práctica de una comprensividad engañosa en los centros públicos, y que no se corresponde con una comprensividad global del sistema, puesto que muchos estudiantes se van al sector privado. En definitiva, un conjunto de factores que desestabilizan el principio de igualdad, en la que el Estado debe involucrarse en la educación.

En esta situación confusa, compleja, paradójica y ambigua, **lo peor que puede hacerse, es refugiarse en la reivindicación formal de principios, evadiendo una simple lectura de la realidad.** De este modo, es posible que algunos guarden su buena

conciencia de activistas intacta, pero se habrá renunciado a la transformación de la realidad y, antes que eso, a su mero reconocimiento. Hay que comprender que el funcionamiento del sistema educativo, no depende del funcionamiento de un centro particular o de los principios afirmados en una legislación. Como tal sistema, que a su vez está inmerso en el sistema económico y social actual, funciona como una totalidad en que cada una de las partes afecta al proceso del conjunto. Si el sistema de la subvención a los centros públicos genera desigualdad, una defensa numantina del principio de comprensividad en centros públicos no resolverá nada, sino al contrario, puede perjudicar y agravar más el sistema. Al mismo tiempo, un alejamiento sistemático de las demandas de las familias de mejores rendimientos globales del sistema público, no puede saldarse con una simple convocatoria del principio de cohesión social. O se corre el riesgo de desembocar en sistemas educativos ineficientes con funciones meramente asistenciales.

La Administración educativa no puede seguir manteniendo una política de mera declaración de principios de cohesión e igualdad, o de descalificación radical de todos ellos (todo depende de quien esté gobernando), mientras se merman sistemáticamente los recursos para la educación. Tampoco es legítimo que la administración eluda responsabilidades propias, y las dirija hacia un profes-

rado que es uno de los primeros sectores afectados por la crisis del sistema.

Seguramente no es razonable que se le exija a un sistema educativo público ser comprensivo, solidario y tolerante con la diversidad en el marco de sociedades cada vez más competitivas, con un mercado laboral muy difícil y exigente, y con tendencias evidentes a la marginación de grandes capas de la población.

Debería pensarse, incluso, si la incentivación oportunista de la cultura de la gratuidad resulta razonable, cuando ello contribuye a agravar la escasez de recursos en la educación. Máxime en un servicio como el de la educación, cuyo grado global de gratuidad es en España más elevado que el de cualquier otro servicio público: el de salud, de los servicios municipales y hasta el de justicia.

En estas circunstancias, se necesitan **políticas reflexivas y críticas pero moderadas y flexibles**; que sepan guardar el justo equilibrio de eficiencia en todas las dimensiones de un sistema; que reconozcan la necesidad ineludible de reconocer la igualdad de oportunidades, pero como un principio que debe ser exigible, primero a los legisladores y luego a las políticas gubernamentales y, posteriormente a los educadores; que, del mismo modo, reconozca la necesidad de atención a la diversidad, pero a la diversidad tanto de los que menos rendimiento educativo obtienen del sistema, como de aquellos

otros que, por actitudes, capacidad y esfuerzo, encuentran ineficiente el sistema; que acepten la comprensividad, pero no como un mandamiento de exclusivo cumplimiento para educadores, sino general: para las ciudades, los políticos, las familias y la sociedad en general. En fin, para unas políticas que sean realistas pero no pierdan de vista, que sólo desde una perspectiva general y global pueden alcanzarse los ideales.

En estos momentos, las tendencias que aquí se apuntan són sólo tendencias. No se ha instalado aún la crisis en el sistema. Todavía hay oportunidades y condiciones para seguir aspirando a la defensa, el progreso y expansión de la educación pública con sus mejores valores. Pero el riesgo inminente se aprecia en el horizonte. Las medidas no pueden demorarse. En terrenos sensibles, como es la educación, los procesos de opinión pública y de conflictividad social pueden acelerarse bruscamente. Por tanto, no podemos esperar para actuar. Hay que tomar soluciones y éstas no pueden detenerse en nombre de ningún debate partidista o ideologicista. Las medidas necesarias, por otra parte, no son difíciles de imaginar: un nuevo modelo de financiación de la educación que respete el ideal de la educación pública para todos; un esfuerzo por colocar a la educación pública en la vanguardia del sistema educativo, en calidad, eficiencia, comprensividad y atención a la diversidad; la convocatoria a

todos los que participan en el sistema educativo público a su participación en la capitalización del mismo; tanto en intangibles como en recursos; una mejora en las políticas sociales de solidaridad y cohesión; una atención preferente a la resolución de los problemas concretos de los centros, lo cual significa, en primer lugar, atender las reivindicaciones de familias, estudiantes y profesores; y, finalmente, un esfuerzo de creatividad e imaginación para dejar de repetir fórmulas vacías de sentido – de puro repetitivas – y encontrar nuevos sistemas y nuevos métodos de trabajo más eficientes y más comprometidos con los valores de fondo de nuestra sociedad.

RESUMEN

La dualidad que ofrece el sistema educativo en España, con una escuela pública y una escuela concertada subvencionada no garantiza los dos objetivos del sistema educativo: igualdad de oportunidades e igualdad de contenidos de socialización.

La escasez de recursos destinados a la reforma educativa, unida a la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años han hecho imposible compatibilizar el principio de educación para todos con la atención a la diversidad.

Dicha imposibilidad está produciendo un pro-

gresivo éxodo de alumnos de los centros públicos a los privados, con el consecuente deterioro y “guetización” de los centros públicos. Es urgente analizar y reflexionar sobre el cometido de los principios de atención a la diversidad y de educación igual para todos, superando tanto las huecas declaraciones de principios como la destructiva descalificación de todos ellos.

PROPUESTAS

-Hacer un balance del sistema educativo con el objetivo de descubrir las causas reales de la dualización, especialmente en aquellos lugares donde se hace más evidente.

-Hacer un estudio comparativo del crecimiento de la escuela pública y la privada concertada en los últimos años y por Comunidades Autónomas.

-Revisar el concepto de gratuidad total de la escuela pública y estudiar la posibilidad de mejorarlo a través de becas, cheques escolares o procedimientos parecidos.

-Imaginar programas que devuelvan a la escuela pública la función de referente en el tratamiento de la diversidad, tanto por el procedimiento de impulsar en ella iniciativas propias de la escuela privada, como por el de dotarla de la autonomía, flexibilidad y recursos necesarios para que puedan idear maneras diversas de educar.

¿QUÉ ENSEÑAR?: LOS CONOCIMIENTOS MÍNIMOS

El reciente debate de las humanidades ha puesto de manifiesto una necesidad más honda y de mayor alcance: la de plantearse y discutir las enseñanzas mínimas obligatorias para los distintos niveles educativos. La cuestión importante no es, sin embargo, decidir los contenidos de cada uno de los programas, sino evitar que las materias básicas dejen de serlo y procurar que, dentro de esas materias básicas, se enseñe lo básico, valga la redundancia, no cediendo ante la creciente especialización, la tecnificación del conocimiento, lo políticamente correcto, las modas, los localismos o los conocimientos supuestamente más motivantes para el alumno.

La regulación de los conocimientos mínimos ha de evitar al máximo el corporativismo profesional y realizarse según principios discutidos democráticamente, que partan de la aceptación de los siguientes supuestos:

1. La escuela debe ofrecer una formación a la vez general y profesional, intelectual, técnica y social.
2. La educación ha de saber cumplir la doble misión de transmitir contenidos y enseñanzas útiles, y enseñar al mismo tiempo aptitudes y actividades cívicas, sociales y laborales.
3. La función de una cultura común y unos contenidos mínimos nacionales es procurar

la cohesión social y, como consecuencia, evitar la exclusión y la desigualdad.

4. La existencia de un curriculum unificado no es incompatible con la práctica de métodos y procesos diferenciados, que adapten los conocimientos básicos a la realidad plurinacional del Estado español y a las necesidades de los alumnos.

5. De acuerdo con el último informe de la UNESCO sobre educación, el objetivo de ésta debería ser "aprender a aprender". Con vistas a alcanzar tal objetivo, habría que evitar hinchar los programas de materias abrumadoras, y proporcionar en cambio lo básico para que el alumno aprenda a estudiar y ampliar sus conocimientos por sí mismo.

1. La cultura común: ciencias y letras. La tecnificación y la especialización del saber han relegado a ciertos conocimientos a un lugar muy secundario en el conjunto del saber. En las Universidades, las carreras de Letras se han convertido en el colector de los alumnos que no pueden acceder a las carreras que realmente quisieran hacer. De hecho, los conocimientos se clasifican por su rentabilidad económica. Hay unos saberes útiles y otros inútiles, y entre éstos últimos están las humanidades. Esta circunstancia ha creado un malestar entre los profesores de humanidades, que desembocó en un célebre deba-

te, el cual acabó reduciéndose a la discusión sobre los contenidos de la historia. No se entiende que el debate no haya alcanzado también a las ciencias, como si éstas no fueran parte de la cultura general, y a la cultura científica no le afectara la especialización y la tecnificación del conocimiento, ni tuviera que debatirse por fijar igualmente sus mínimos. En realidad, **el intento de establecer una cultura común debería tender a romper una jerarquía del saber, que la enseñanza reproduce inconscientemente, y que obedece a intereses y dinámicas más comerciales que ilustrados.**

Los debates políticamente motivados, como lo ha sido el debate de las humanidades, nunca están libres de sospecha. Ante cualquier reforma educativa, hay que preguntarse quién la lidera y, sobre todo, a quién beneficiará y a quién perjudicará. Una reforma que propugna más espacio para las humanidades, puede significar solamente un brote de conservadurismo y de vuelta a lo tradicional. O pura demagogia. Para demostrar que no es eso, hay que explicitar las razones de la reforma y qué se busca a través de ella. Hay que convencer de que los alumnos en general, y en especial, los menos aventajados, saldrán beneficiados del cambio. Nada de ello ha quedado explicado en el reciente debate sobre las humanidades.

No es sólo en España donde se siente la necesidad de discutir sobre los contenidos de

la enseñanza. Lo están haciendo en otros países europeos. En Francia, el Ministerio de Educación ha encargado una amplísima encuesta de alcance nacional, a partir de cuyas respuestas ha sido elaborado el informe “Quels savoirs enseigner dans les lycées”. El informe se desarrolla en una serie de puntos que van, desde los principios básicos de la cultura común a los sistemas de evaluación, pasando por las relaciones de las distintas disciplinas escolares entre sí, de los alumnos con la escuela de las actividades del profesorado en la escuela.

Más que una lucha entre los titulares de las distintas disciplinas – y de las distintas escuelas dentro de cada disciplina – por salir a buen recaudo de la reforma, lo que conviene es discutir **qué y cómo se debe enseñar**, a partir de qué y el cómo de lo que se está haciendo. Que los resultados de la educación no son satisfactorios, que el fracaso escolar es elevado, son hechos indiscutibles. **De nada sirve que se hagan evaluaciones periódicas de los resultados de la enseñanza, si luego no se actúa en consecuencia ni intentan corregirse los errores.** Los mínimos exigibles – estamos hartos de repetirlo – son pocos: leer, escribir, expresarse, razonar, las cuatro operaciones aritméticas, un idioma extranjero. Pero todo eso hay que aprenderlo bien y no a medias, que es lo que suele ocurrir. Lo que debe discutirse es qué conocimientos y pro-

cedimientos son los más idóneos para que esos mínimos acaben siendo sólidos.

2. La diversidad cultural

La idea de que la educación debe ser diferenciada se ha convertido en un dogma de la pedagogía más reciente. En principio, la idea es correcta, es consecuencia de otra idea según la cual la igualdad de oportunidades significa tratar diferente al diferente. El currículum unificado en ningún modo debe atentar contra la diversidad, ni de los territorios ni de los alumnos. **Lo que hay que evitar es que no llegue a todos lo que es imprescindible que todos sepan**, lo cual ocurrirá por tres motivos: a) porque la organización territorial de las autonomías impone criterios no siempre correctos; b) porque la dualización de escuela pública y privada puede actuar en menoscabo y en perjuicio de los alumnos de la escuela pública, cuando ésta carece de medios para ofrecer todo lo que conviene ofrecer; c) por la ausencia de criterios sobre qué conviene enseñar.

El debate sobre la cultura común ha de ser realista. La educación obligatoria ha cumplido sus objetivos cuantitativos, y se ha extendido hasta los dieciséis años. En este punto, la escuela española está homologada a la europea. Pero **el fracaso escolar es todavía muy considerable**. Hay que ver hasta qué punto el currículum común abona ese fracaso y, si conviene corregirlo, cómo

hay que hacerlo para que nadie salga realmente perjudicado. Por otra parte, **la diferenciación de currícula producida por las Comunidades Autónomas, no debe ir en detrimento de un patrimonio cultural común**. Puesto que se trata de una discusión difícil, en que los agravios comparativos y las reticencias siempre están a flor de piel, es conveniente apartarlo al máximo de la lucha política partidista.

Aunque la educación diferenciada es un principio totalmente aceptable, no hay que ignorar ni olvidar que "diversidad", a veces, no significa sino apartheid, que para dar "el mismo tratamiento" a todos los niños y niñas, razas y culturas, no hay que tratarlos igual. Que, en una sociedad heterogénea, el currículum común, según y como esté pensado, no es una receta para la cohesión, ya que la cohesión pasa por el reconocimiento de las desigualdades y las diferencias. Aunque el objetivo sea común – por ejemplo, aprender a leer bien -, para conseguir ese objetivo con éxito, es preciso "subjetivizarlo" constantemente.

La tendencia hacia la dualización escolar se pone de manifiesto en la proliferación de las actividades extraescolares, que tratan de cubrir aquellos ámbitos poco presentes en las escuelas – música, idiomas, actividades lúdicas -, o tratan de proporcionar al alumno con problemas un refuerzo que en la escuela no tiene. Un sistema educativo progresista no

debería tolerar esa dualización, que perjudica ineludiblemente a los más desfavorecidos.

3. Conocimientos mínimos y mercado laboral

El mercado laboral está cambiando mucho, mientras que la reforma educativa no ha tenido suficientemente en cuenta esos cambios. Los expertos en empleo dicen que el nuevo mercado necesita personas flexibles, adaptables, con poco perfil profesional y, en cambio, con actitudes y aptitudes propias para unas demandas cambiantes. Si esto es así, debería reafirmarnos más la idea, de que los estudios generales y básicos son más rentables que los especializados. Esto debería valer también para las licenciaturas universitarias. La especialización viene luego, en el seno de una formación continua que, en nuestro país, todavía se encuentra en pañales.

La relación entre los distintos niveles de la enseñanza, y entre la educación y el mundo laboral, está muy poco desarrollada y se cultiva mal. Lo cual, no sólo tiene el inconveniente de que los alumnos están poco orientados en cuanto a expectativas laborales, sino que **la educación se realiza de espaldas a las necesidades laborales**. Esta indiferencia mutua conduce a esfuerzos inútiles, a errores y pérdidas de tiempo. En este sentido, sería muy interesante que tanto el debate teórico sobre los conocimientos mínimos, como la puesta en práctica diferenciada

de la educación contara más con el mundo exterior a la educación o al recinto escolar.

Uno de los ejemplos que muestran la lenta adaptación de los planes de estudio a las demandas laborales, es el **retraso que aún se observa en nuestro país en la enseñanza de un segundo idioma y un tercer idioma**. La enseñanza del inglés, como segundo idioma generalizado, empieza demasiado tarde y, en cualquier caso, los métodos empleados son poco eficaces. Los alumnos llegan a la Universidad sin poder usar con fluidez otra lengua que no sea el español (y la lengua autonómica en su caso). También es imprescindible el **diálogo entre la escuela y la universidad, o ésta y la formación profesional**. La endogamia y el corporativismo, por una parte, y las jerarquías profesionales, por otra, no ayudan ni fomentan esas relaciones. Una prueba de que es así es la insatisfacción constante con los exámenes de acceso a la Universidad. Si esas pruebas fueran correctas, bastarían para establecer los mínimos de que estamos hablando. En realidad, las distintas evaluaciones que marcan el paso de un nivel de estudios a otros, tendrían que tener como objetivo el poder evaluar esos mínimos previamente fijados y requeridos en cada nivel. (El examen de ingreso en el bachillerato era un buen ejemplo de esto: había que demostrar que se sabía dividir y hacer una redacción sin faltas de ortografía).

4. Cómo formar ciudadanos

La LOGSE se distingue, entre otras cosas, por el énfasis puesto en esos conocimientos, que no forman parte de las asignaturas canónicas ni del curriculum reglado, pero que son imprescindibles para la formación general de la persona. Dentro de la formación cívica estarían la ética, que nunca ha encontrado su lugar justo en la educación, el deporte y el todo aquello que empieza a llamarse educación para el tiempo de ocio y que es un déficit, en estos momentos, de los sistemas educativos.

La LOGSE desarrolla el concepto de transversalidad, como el procedimiento para introducir en la escuela esa formación que no es propiamente enseñanza. Pero la transversalidad ha funcionado muy deficientemente. Es lógico que haya sido así, porque las innovaciones no se improvisan. Si queremos que la escuela sea un centro que cumpla algún objetivo más que el de enseñar unas asignaturas, **conviene dar la oportunidad a los profesores de que se formen para ello, y contar con un cuerpo de personas capaces de impulsar y supervisar el cumplimiento de esa función.** Si los centros necesitan psicólogos que se hagan cargo de muchos aspectos de la educación especial, ¿por qué no confiar, por ejemplo, a los filósofos la función de pensar en acciones y programas para educar en el civismo? Está claro que esa educación no se consigue con

una o varias asignaturas que pretendan inculcarla. Hay que hacerlo de otra forma, creando un clima, impregnando las actividades escolares de civismo. Todo eso, sin embargo, no aparece espontáneamente porque estamos de acuerdo con la idea de que hay que hacerlo. Necesita una labor teórica, metodológica, práctica, hay que investigar sobre el asunto, copiar de otros países que lo hagan mejor, etc.

Los principios cívicos y morales no se inculcan por un adoctrinamiento catequístico, ni a través de unos contenidos abstractos y vagos, sino por el cultivo de la razón basada en la experiencia y en el conocimiento de la realidad. Es la comprensión y el contacto con situaciones injustas, lo que despierta valores como la solidaridad o el respeto. En tal sentido, la escuela podría aprovechar los problemas de su entorno más inmediato, que es el del municipio, y elaborar programas y actuaciones que facilitaran el contacto de los alumnos con los problemas más inmediatos y fáciles de entender.

RESUMEN

Es importante que se discutan y se consensuen los contenidos de la enseñanza mínimos, de acuerdo con las necesidades del mercado laboral, como con la formación cívica de la persona.

El mestizaje es positivo en la educación. El cultivo de lo diverso tiene unos límites, que

son la cohesión social y el intento de evitar que se formen guetos.

La dificultad de formar ciudadanos no debe conducir a dar por perdida la batalla. Es preciso imaginar nuevas formas de educar y promover la investigación en tal sentido.

PROPUESTAS

- Promover un debate nacional – o en las distintas Comunidades Autónomas – que revise los conocimientos mínimos y haga propuestas alternativas.

-Establecer los canales para que exista una relación entre los responsables de la educación y los agentes laborales.

-Promover la investigación y el estudio para la educación en los principios cívicos y constitucionales.

- Garantizar el aprendizaje real y práctico de lenguas extranjeras especialmente en los colegios públicos donde es más deficitario.

LOS VALORES COMUNES DE LA DEMOCRACIA

1. Educación y democracia

En una sociedad democrática y pluralista es objetivo fundamental de la educación, la formación de ciudadanos críticos, activos y solidarios. La convivencia democrática necesita articularse a través de instituciones políticas adecuadas (parlamento, gobierno y sistema judicial democráticos, elecciones, etc.), pero igualmente ha de apoyarse sobre una ciudadanía que, desde las actitudes personales de sus miembros, **haga suyos los valores de la democracia y asuma la misma democracia como valor.** Los **valores comunes de la democracia** constituyen ese mínimo ético común, que ha de regir la convivencia colectiva e inspirar la educación de los ciudadanos que hemos de hacerla posible. La democracia, por la voluntad de participación que supone, correlativa al reconocimiento de todos y cada uno como sujetos de derechos fundamentales, no puede desentenderse de la educación. Por ello, una sociedad democrática que considera la educación como tarea prioritaria, la convierte en autoexigencia de su Estado democrático, que por su parte ha de responder a ella velando por el derecho de todos a la educación.

Si la democracia como sistema político requiere de un sistema educativo, cuyo eje se sitúe en los valores que todos podemos

compartir como núcleo ético sobre el que asentar, desde nuestras legítimas diferencias, la convivencia común, la educación, a su vez, entendida como formación integral de la persona, ha de poner en el centro, esa formación cívica que capacita para asumir el compromiso ciudadano, con las exigencias de una vida digna para todos, sin el cual no cabe pensar en la autorrealización humana de un individuo solidario. La educación, pues, cobra pleno sentido humanizador para nosotros en la medida en que sea verdadera **educación democrática.**

La educación democrática ha de llevarse a cabo en todos los ámbitos a través de los cuales transcurren los procesos educativos: familia, escuela, medios de comunicación, y tanto grupos organizados como informales, en los que se insertan los más jóvenes de nuestra sociedad. Es obligado reconocer la especial importancia que tiene en nuestra sociedad, la manera como se realice la educación en y para la democracia dentro del ámbito escolar. En él confluyen alumnos y alumnas de la más diversa procedencia, de modo que la tarea educativa en el espacio de convivencia, que es la escuela, tiene que realizarse en toda su concreción en torno a los valores compartidos, poniendo en ellos el acento de esa formación cívica que se pretende, y que ha de enmarcar la enseñanza

de calidad, con la que se halla comprometido nuestro sistema educativo.

Siendo la escuela, en cierta medida, un "microcosmos social", sobre el que repercuten los problemas del mismo entorno hacia el que proyecta su tarea educativa, la viabilidad de una auténtica educación democrática en su seno, depende del compromiso de toda la comunidad educativa con los valores de la democracia. A partir de ahí puede crearse un ambiente adecuado para consolidar las actitudes personales que respondan a dichos valores, así como para generar las pautas y normas de convivencia a través de las cuales esos valores adquieran una concreción pedagógica más inmediata. Todo ello debe perfilarse a través del proyecto educativo de cada centro, así como preverse en su desarrollo pedagógico teniendo en cuenta las características del alumnado, las condiciones de su entorno social y la necesaria gradación en los objetivos, a lo que obliga en cada caso el desarrollo psicológico alcanzado. Es muy importante que, en el seno de la comunidad educativa, se establezcan los cauces necesarios para un diálogo serio y fructífero, en el que se aborden los problemas de la educación en valores, sus métodos y sus diferentes objetivos. No hay que olvidar que la moral que entraña una educación democrática, es la que responde a una ética dialógica que pone en el centro la mutua exigencia de reconocimiento recíproco, a través del cual to-

dos nos tratamos como sujetos de derechos inviolables. La tarea educativa, en todas sus vertientes, siempre supone una práctica dialógica, a través de cuya dinámica comunicativa, se busca la mejor formación de todos sus interlocutores, para que lleguen a estar en condiciones idóneas para su desarrollo personal y comunitario.

La atención que reclama la escuela en una sociedad democrática y pluralista como la nuestra, no puede hacer que se pierda de vista la importancia decisiva del medio familiar. En ese sentido, no está de más insistir en la necesidad de que los padres asuman de lleno su papel de educadores, pues por mucho que vayan pesando otras instancias en la formación de sus hijos, eso de ninguna manera mengua su responsabilidad. Más bien hay que subrayar lo contrario, de forma que sea, desde la asunción de las propias responsabilidades, desde donde se establezcan el imprescindible diálogo con los hijos y con los demás agentes educativos. Precisamente, **el diálogo entre los implicados en la educación es especialmente urgente** para que, tanto la familia como la escuela, puedan hacer frente a la ambivalencia con que se presenta la fuerte incidencia de los medios de comunicación en la educación. Es patente el impacto de la televisión, respecto al cual, la clave está en educar en el discernimiento crítico, que permita aprovechar sus posibilidades sin sucumbir a sus excesos.

El talante dialógico con el que hoy es necesario afrontar una tarea educativa que se nos ha hecho más compleja que antes, implica una mayor apertura e interrelación no sólo entre los protagonistas personales de los procesos educativos, sino también entre los diferentes ámbitos por los que discurren. **Familia, escuela, televisión, etc. no pueden vivir ignorándose mutuamente.** Es más, **la interrelación entre ellos debe plantearse abriéndola a su vez al entorno en que se ubican.** El objetivo pedagógico de una progresiva inserción en la sociedad, requiere hoy que nuestras ciudades y pueblos se articulen también como macroespacios educativos, en los que se haga realidad que la educación es cuestión prioritaria que a todos nos afecta.

2. Derechos humanos y carácter democrático

Para señalar los objetivos de una educación democrática, es necesario clarificar cuáles son los valores democráticos que han de constituir las referencias básicas para la acción educativa. No basta con hablar de valores ni con enumerar algunos más representativos. Sabido es que en este terreno, es fácil deslizarse hacia un discurso limitado a generalidades, en el que cualquiera puede instalarse sin más compromiso que el de unas declaraciones "políticamente correctas". Por el contrario, aquilatar la propuesta

de unos valores democráticos que consideramos fundamentales, implica el esfuerzo de precisar cuáles son y cómo se entienden, hecho desde el análisis crítico de la realidad sociohistórica de la que emergen, así como desde la conciencia de la ambigüedad, tensiones y conflictos que ella entraña y que impiden toda visión ingenua y falsamente armonizadora de dichos valores.

Un planteamiento serio acerca de una educación en valores, centrada en torno a los valores comunes de la democracia, tiene que partir del reconocimiento de lo que supone **la democracia como valor.** Éste radica, más allá del necesario "regirse por la regla de la mayoría" - siempre ha de implicar como su reverso el respeto a las minorías -, en el núcleo moral desde el que los procedimientos democráticos adquieren pleno sentido, y que no es otro que **el mutuo reconocimiento de todos y cada uno de los individuos en su dignidad.** La democracia se basa pues, en esa consideración de todos como **sujetos de derechos y ciudadanos,** por tanto, capaces de participación política. Resulta, por tanto, insuficiente cualquier concepción meramente instrumentalista de la democracia, como igualmente son inaceptables las concepciones tecnocráticas y elitistas de la misma. Asumir el valor de la democracia y situarlo en el eje de una genuina educación democrática, implica para ésta, lo mismo que en relación a aquélla, el

adoptar consecuentemente posiciones contrarias a la exclusión social. Tomarse en serio la democracia conlleva la misma exigencia que tomarse en serio la educación: el respeto a la dignidad de todos los individuos, en los que hemos de reconocer su condición de ciudadanos.

Situada en su núcleo moral la razón del valor ético de la democracia, podemos dar el paso hacia la explicitación de esos valores de la democracia que consideramos más básicos. Para ello pueden servir de referencia los **derechos humanos**, que reconocemos en sus pretensiones de universalidad, y en relación a los cuales aspiramos a que alcancen una efectiva vigencia para todos. Los valores comunes de la democracia son los plasmados en esos derechos humanos, los cuales se ven recogidos a su vez como derechos fundamentales en las Constituciones de los Estados democráticos de derecho. Es verdad que los derechos humanos apuntan aún más lejos, a lo todavía no logrado y muchas veces todavía no reflejado en los textos legales, mostrando ahí la tensión utópica que les es propia, la misma que la que encontramos en los valores de la democracia que asumimos desde nuestra realidad política, pero que desbordan lo fáctico de nuestro sistema democrático, impulsándolo hacia una realización más cabal de las exigencias que conllevan. La consolidación y profundización de la democracia, e incluso su pervivencia como sis-

tema político, no es posible sin el apoyo activo de los ciudadanos, que no se produce si éstos no han interiorizado los valores que se traducen en derechos, y a los que a veces se les da expresión legal para reforzar su carácter vinculante para todos. Si los derechos humanos y sus concreciones jurídicas apuntan a salvaguardar **la paz, la libertad, la igualdad y la justicia** que hacen posible las condiciones de **vida digna** que a todo ser humano se le deben, éstos son los valores cruciales que ha de hacer suyos la ciudadanía comprometida con la democracia, para promoverlos de continuo desde las actitudes de los individuos. **Educar en los valores de la democracia es educar en la cultura de los derechos humanos**, lo que incluye educar en las actitudes, psíquicas y morales a un tiempo, que corresponden a los mismos valores que los derechos consagran. El compromiso por la paz no es sostenible desde actitudes violentas, la defensa de la libertad no es posible desde actitudes de sumisión, los esfuerzos por la igualdad no caben cuando internamente no se han roto esquemas discriminatorios en cuanto a las relaciones interpersonales y, en definitiva, la respuesta a las exigencias de justicia no se puede plantear políticamente cuando falta la sensibilidad moral para detectar las injusticias en el sufrimiento de los otros, cuando falla ese sentido de la justicia que sólo puede activarse a partir de la "com-

pasión", que nos acerca al padecimiento de quien soporta un trato deshumanizante, en medio de unas relaciones humanas marcadas por el dominio de unos sobre otros. Por tanto, sin las actitudes a partir de las cuales pueda configurarse en los individuos un carácter democrático, no hay un firme compromiso con la democracia y sus valores. Sin duda, es objetivo de una educación democrática la formación de un carácter democrático.

3. Paz, libertad, igualdad y justicia
Sobre estos cuatro valores gravita la democracia, con su valor ético y su tensión utópica, desde sus concreciones políticas y condiciones socioeconómicas, hasta las propuestas para su mayor radicalidad emancipatoria. Ellos son referencias indispensables para una educación democrática.

Frente a las situaciones de violencia en que los individuos ven suspendidos o negados sus derechos, desgraciadamente tantas veces hasta el extremo en que el quebrantamiento de su dignidad se ve culminado con el aplastamiento de sus vidas, **la paz aparece como valor ético-político, condicionante de todo proceso de verdadera humanización**, que hay que afirmar en el seno de nuestra realidad, para abrir paso en medio de ésta, a todo lo que significa dignidad, emancipación y posibilidades de autorrealización. Desde el primer nivel en el que

nos sitúa el concepto negativo de la paz como "ausencia de guerra", el avance civilizatorio en todo lo que este valor supone, apunta hacia el horizonte utópico en el que se delinea lo que en su plenitud, entraña el concepto positivo de una "paz basada en la justicia". Entre uno y otro, queda señalado todo el trayecto que ha de cubrir la tarea civilizatoria que, asegurar la supervivencia en el marco de las relaciones humanas, ha de trascender social y políticamente hacia la convivencia en condiciones de dignidad. Es lo que permite la "dinámica pacifista" que la democracia lleva en su seno y que, derivadamente, dada nuestra actual civilización tecnológica, también habría que extender en sentido ecológico, hacia una especie de "pacificación" de lo que son nuestras relaciones de dominio respecto a la naturaleza. Si la democracia necesita la paz y es cauce para la paz, la educación para la democracia encuentra en la educación para la paz un vector esencial. Para llevarla a cabo, en medio de una cultura con altas dosis de violencia, no hay que olvidar que su objetivo no apunta a la convivencia en un imposible paraíso en la tierra, sino a **la convivencia en una sociedad capaz de dotarse de los medios para resolver civilizadamente sus conflictos**. Y así como hay que ser siempre conscientes acerca de la distancia entre la realidad y los ideales, para potenciar las mediaciones adecuadas - incluidas las

pedagógicas -, que nos permitan "aproximarnos" a los segundos, también hay que abrir una educación realista para la paz a la amplia gama de posibilidades, en las que es posible asumir coherentemente un compromiso firme a favor de unas relaciones humanas en paz, consonantes con las exigencias en cuanto a dignidad.

Educar en y para la democracia, educar en y para la libertad, vienen a ser tareas coincidentes. Democracia y libertad se completan mutuamente, y no sólo desde el punto de vista de las estructuras sociales e instituciones políticas, sino también desde el punto de vista "interno": no es posible vivir de verdad en democracia, si no es desde la experiencia de la propia libertad. Por eso, educar para la libertad es hacerlo en la capacidad para la **propia emancipación**, para esa "libertad de" las diferentes formas de opresión y servidumbre, que el mismo sistema democrático en un Estado de derecho, salvaguarda como libertades de los individuos. Es la libertad en un sentido negativo (no- sumisión, no - restricción de derechos individuales), pero que, en su concreción política, ya es resultado de los empeños por la propia liberación, en los que despunta también la libertad en **sentido positivo**, que podemos entender como "libertad - para", la autorrealización de cada cual desde el ejercicio de la autonomía que abren los procesos emancipatorios. Tan interrelacionados están esas

dos caras de la libertad, que los logros en cuanto a libertades civiles no se pueden mantener sin el ejercicio público de la autonomía de los individuos en las diferentes formas de participación política. De ahí que una "educación liberadora", en la que el valor de la libertad ocupe un lugar central, haya de tener en cuenta la correlación entre libertad positiva y libertad negativa, y entre las dimensiones políticas y las dimensiones psicológicas de la libertad, así como la interdependencia entre emancipación y autorrealización: la **emancipación de todos es condición para la autorrealización de cada cual, como la autorrealización de cada uno no cabe, en verdad, al margen del compromiso solidario por la emancipación de los demás**. Educar para la libertad desde la conciencia de todo ello, implica hacerlo en el espíritu crítico que activa nuestra vigilancia, frente a las amenazas recurrentes que acosan a los logros emancipatorios, incluyendo el "miedo a la libertad" que puede socavarlos desde dentro de nosotros mismos. Además, la madurez en la libertad, que cabe perfilar como objetivo pedagógico, ha de contar con que **los derechos que significan las libertades, implican los deberes de sus correspondientes responsabilidades**: los deberes hacia los demás y respecto a uno mismo, de quien sabe que la libertad individual también hay que trabajarla solidariamente, des-

de las situaciones compartidas en que siempre nos hallamos, y en las que hemos de mantener vivos los procesos de liberación por los que discurre la tarea de nuestra **humanización**.

La **igualdad**, como valor ético - político irrenunciable, hay que afirmarla al lado de la libertad, como polo complementario de ésta, que permite entenderla y vivirla sin discriminaciones entre las personas. **Para que la libertad de todos sea efectiva, la igualdad tiene que ser real**, esto es, concretarse en un mínimo en cuanto a las condiciones de vida (igualdad social y económica), y las consiguientes posibilidades de participación política (igualdad política) exigidas por la dignidad de los individuos. Esta igualdad, que asumimos como valor democrático, de ninguna manera debe confundirse con uniformismo u homogeneidad. Ella, en el sentido que la proponemos, que en definitiva se cifra en una efectiva **equiparación en derechos**, no se opone a la diversidad, sino a todas las desigualdades que implican asimetrías entre los individuos en cuanto a derechos, y una distancia hiriente entre clases y grupos sociales en cuanto a condiciones de vida. Concebida así la igualdad, es precisamente la condición de las diferencias: que todos sean iguales, para que cada uno pueda ser diferente, sin que nadie imponga su diferencia a costa de la de los demás. Por ello, la educación democrática y para la li-

bertad tiene que ser también, en consecuencia, educación en y para la igualdad. **Educación para la igualdad ético - política, desde la experiencia compartida de la propia humanidad, es educar contra toda discriminación degradante y, positivamente, en la apertura al otro, en el aprecio de la diversidad, a la vez que en el discernimiento acerca de qué diferencias son asumibles, humanamente enriquecedoras, y qué otras diferenciaciones son rechazables por lo que suponen de desigualdad deshumanizante.**

Sobre la **justicia** como valor, convergen los que ya hemos citado como valores, cuya concreción política hace posible lograr condiciones de **vida digna**. Tanto es así, que el principio de justicia puede considerarse como principio estructurante de la democracia, a partir del cual consolida su legitimidad. Las exigencias de justicia suponen la articulación de las de libertad e igualdad, que no hay que ver como contrapuestas, sino como recíprocamente condicionadas y posibilidades, por más que dicha articulación con frecuencia sea tensa y siempre compleja. De esa forma, podemos entender básicamente el principio de justicia como exigencia de que, para todos, se logre el máximo de libertad, con el óptimo de igualdad. Es lo que expresamos como **equidad**, en función de la cual debe estar el derecho en una sociedad democrática. No obstante, las exi-

gencias de justicia siempre apuntan más allá, desbordando lo codificado jurídicamente, hacia unas relaciones sociales más humanizantes. De ahí que, una educación democrática atenta al principio de justicia, partiendo del necesario respeto a las normas de un Estado democrático de derecho, aspire a la maduración de ese sentido de la justicia, que sólo los individuos pueden incubar dentro de sí mismos. Es el que moviliza, por los cauces de la acción solidaria, a favor del respecto incondicional de la dignidad de todos.

4. Solidaridad, responsabilidad, tolerancia y participación

Además de los valores mencionados, también otros han de ocupar un lugar destacado en la tarea educativa, habida cuenta de que ésta tiene siempre como objetivo personalizado, la formación del carácter de cada uno, el desarrollo de ciertos hábitos, decisivos en la configuración de la personalidad de los individuos. **Los valores que subrayamos a continuación, tienen la peculiaridad de concretarse sobre todo a través de las actitudes personales, integrantes de lo que debe ser un carácter democrático.** No dejan de ser la cara interna o motivacional de los anteriores, como bien muestra el caso mismo de la solidaridad.

La **solidaridad** es el reverso de la justicia, el motor que desde dentro de los individuos, moviliza para la reconstrucción de unos vín-

culos humanos, según los criterios de la vida digna a la que todos tienen derecho. Esta solidaridad como valor se opone a la **solidaridad negativa**, corporativista o etnocéntrica, que se vuelve sobre el propio grupo, para salvar sus distorsionados intereses a costa de la exclusión de los demás. La solidaridad positiva abierta, es la que entraña el **compromiso personal** a favor de la justicia, asumiendo el esfuerzo activo por ella, desde la propia autonomía, emprendiendo incluso una dinámica de autodescentramiento, para situarse en la perspectiva de aquellos otros en los que encontramos una vida injustamente dañada.

La **responsabilidad**, especialmente necesaria en nuestras sociedades democráticas, es el reverso constitutivo de la libertad, lo que la autentifica en su madurez para ser vida como emancipación y autonomía. **La responsabilidad es la piedra de toque de una libertad humana asumida plenamente, y a la vez desde la conciencia de los condicionamientos en los que nos movemos y de las consecuencias de nuestras opciones y actos.** La maduración de la libertad supone, además, hacerse cargo de la "responsabilidad previa", desde la que la asumimos y ejercemos, que no es otra, que la responsabilidad por los otros que nos interpelan y que demandan una "respuesta". No podemos pensar ni realizar intersubjetivamente la libertad, si no es

desde la **responsabilidad solidaria** en la que hoy tenemos que autoeducarnos.

La **tolerancia**, ingrediente esencial de la convivencia democrática, hemos de radicalizarla actualmente en nuestras sociedades pluralistas, como **tolerancia receptiva y dialógica**, que no puede ser ya la tolerancia pasiva o de la indiferencia de épocas pasadas. La tolerancia como valor ha de ser reafirmada desde el respeto al otro que se apoya en el reconocimiento recíproco, abriéndonos a la valoración de la diversidad, a través de la cual se modula la universalidad de lo humano. Educando en el respeto y la apertura de espíritu, propias de una tolerancia así entendida, se estará educando también en una **conciencia democrática, capaz de reaccionar contra la barbarie que suponen los comportamientos "intolerables", que amenazan las bases mismas de la democracia.**

Educar para la democracia es educar para la **participación**. Su dinámica sólo es posible si cada uno, desde su condición de sujeto, autónomo, tanto políticamente activo como individualmente solidario, ejerce consecuentemente su ciudadanía. Esta comporta el derecho y el deber de participar en la vida política, como actor y no sólo como espectador. Frente a las tendencias ya tecnocráticas, ya consumistas, que inducen a los individuos a encerrarse en una privacidad egoísta, que desde nuestra cultura mercantilista se exalta iluso-

riamente, es objetivo prioritario de una educación democrática formar en la **actitud de la participatividad**. Comenzando por educar en no desentendernos de todo aquello que nos afecta, la acción educativa que prime el valor de la participación, debe llegar hasta la maduración de motivos y actitudes, que conduzcan a la inserción activa de los individuos en el espacio público de la vida sociopolítica, dispuestos para el diálogo y el compromiso en torno a los problemas en los que, más allá de los intereses particulares, se juega el futuro de nuestras sociedades democráticas, y, a veces, la supervivencia misma de la humanidad.

5. Las identidades culturales y los valores universales de la democracia
En los valores de la democracia apreciamos una razonable **pretensión de universalidad**, que trasciende las fronteras políticas y culturales. Son valores que reconocemos como **comunes**, no sólo entre nosotros dentro de una muy concreta tradición, sino que entendemos que pueden ser **comunes a toda la humanidad**, en la medida en que vayamos ampliando nuestros acuerdos en torno a ellos. Así se hace patente en torno a los **derechos humanos**, en los que dichos valores adquieren su expresión universalista más lograda. Lo que sí es cierto, es que todo ello nos obliga a replantear a fondo el universalismo ético - político que propugna-

mos para los valores democráticos, distinguiéndolo del falso universalismo de un etnocentrismo muy impositivo respecto a los otros, para proponerlo como universalismo que no se afirma contra las diferencias, sino que se construye dialógicamente a través de ellas. Ese es el universalismo de los valores democráticos que resulta necesario en un mundo como el nuestro, tan unificado a nivel planetario, por la fuerte interdependencia económica y comunicacional entre los distintos países, pero a la vez tan diverso y también tan dramáticamente escindido. Precisamente, son los fuertes conflictos interculturales, que se generan al hilo del abismo entre sociedades opulentas e indigentes como también al interior de las mismas sociedades, los que con frecuencia, arrastran fuertes cuestionamientos de las pretensiones universalistas en cuanto a democracia y derechos humanos, de la mano de las reacciones fundamentalistas, sean religiosas o revestidas políticamente de nacionalismos, que tratan de erigirse en defensoras de la particularidad.

Sin duda, el reconocimiento recíproco que implica la democracia incluye el respeto a las legítimas diferencias de cada uno. **Las identidades culturales desde las que se teje pluralistamente la diversidad, reclaman articular los principios universalistas iguales para todos con el reconocimiento de las diferencias, siempre**

teniendo en cuenta que son los primeros los que hacen posible que dé lo segundo, sin discriminaciones injustas entre unos y otros. La inevitable tensión entre universalidad y particularidad, para que la defensa de la primera no derive hacia hegemonías etnocéntricas, ni la de la segunda degenera en particularismos excluyentes, tiene que resolverse en torno a los derechos humanos, mediando la "política del universalismo", centrada en el reconocimiento igualitario de la dignidad de todos, esencia de la democracia, y la "política de la diferencia", atenta al reconocimiento de las identidades culturales.

Clave para la mediación que se propone, y de cara a la cual es fundamental lo que se consiga desde la acción educativa, es la consolidación y difusión de una cultura democrática que no sea ciega para las diferencias, asentada en el escrupuloso respecto a los derechos humanos para, desde ellos, practicar una política del reconocimiento, por supuesto, de las identidades culturales, pero ajustadas en todo caso a las exigencias prioritarias del reconocimiento de la dignidad de los individuos concretos. A este respecto conviene recordar, que si el trato a las minorías es criterio de calidad ética de una democracia, lo es a su vez de la calidad ética de las identidades culturales al respeto que ellas propicien hacia los individuos, y su autonomía en la construcción de su identidad personal. Ve-

lando por la primacía de todo lo que afecta a la dignidad de las personas - núcleo de los derechos humanos -, lo que resta es **articular democráticamente las diferencias**.

Sólo sobre la base de unos derechos humanos válidos para todos, puede tratarse adecuadamente el multiculturalismo cada vez más presente en nuestras sociedades, abriendo paso a esa interculturalidad dialógica, indudablemente necesaria para una humanidad tan mestiza como la nuestra.

Educar en una cultura democrática, en la que por sus mismos valores universalistas cabe el reconocimiento, multidireccionalmente respetuoso de las diferencias, es hoy camino ineludible para resistir frente a la barbarie, llevando adelante la tarea humanizadora de nuestra autoformación como ciudadanos libres, activos y solidarios, responsables de la sociedad más justa y el mundo más habitable a los que aspiramos.

RESUMEN

El reconocimiento de las diferencias culturales no impide reconocer, al mismo tiempo, la existencia de unos valores universales y comunes, que son la base de los derechos humanos.

A través del diálogo social entre los agentes educadores, habrá que ir señalando aquellos

valores más necesarios en nuestro momento histórico, como el patrimonio que hay que legar a la infancia y a la juventud.

Los valores comunes se concretan en derechos que, a su vez, implican deberes correspondientes.

Saberse ciudadano es sentirse sujeto de derechos y comprometerse con unos deberes. Los valores comunes de la democracia son la base desde la que deben reconocerse y articularse las identidades culturales.

PROPUESTAS

- Revisar el funcionamiento de los consejos escolares y arbitrar formas más operativas de diálogo social para encauzar la educación.
- Promover la investigación entre los docentes y pedagogos sobre métodos y experiencias de formación cívica.
- Aumentar la autonomía de los centros para que puedan elaborar y llevar a cabo un proyecto educativo adecuado a sus problemas y posibilidades.
- Incentivar un servicio civil voluntario integrando a los centros en el entorno ciudadano.
- Abrir los centros públicos por las tardes, los fines de semana y en períodos de vacaciones, fomentando actividades que formen cívicamente.

FORMACIÓN PROFESIONAL E INSERCIÓN LABORAL

1. La educación: formativa y profesional.

Si se admite que la finalidad de la educación es formar a los futuros ciudadanos y prepararlos para integrarse plenamente en la sociedad, habrá que convenir que una formación que no facilite a los alumnos, al final de las diferentes etapas educativas, su incorporación al mundo laboral, es una formación coja o insuficiente.

De ello cabría deducir, que todo el sistema educativo debiera concebirse desde una adecuada estructuración en etapas, que tengan como finalidad un doble objetivo: 1) **facilitar el inicio de otras en las que se adquiera un mayor conocimiento;** 2) **dotar a cada una de la capacidad de ofertar una cualificación útil,** de acuerdo con lo que demande o pueda demandar el mercado laboral, o que permita emprender por cuenta propia, algún tipo de actividad.

Esto supondría que todo el sistema educativo fuera, a la vez, **formativo y profesional;** y que se configurara como una panoplia de múltiples variantes que permitieran obtener cualificaciones específicas y no impidieran, en ningún caso, el paso para seguir transitando por etapas superiores, desde el punto de vista de la adquisición de conocimientos.

2. Dar prestigio a la formación profesional

En nuestro país sin embargo, la constante a partir de los años sesenta, fue una concepción orientada fundamentalmente a preparar a los alumnos para que, tras superar los diferentes obstáculos, pudieran acceder a la universidad. Ello conllevó una gran desconexión entre el mundo de la empresa y el sistema educativo; desprestigió de forma muy acusada el sistema de formación profesional, asociando a quienes seguían la misma con los que fracasaban en el objetivo prioritario; y provocó una masificación sin precedentes de los estudios universitarios. Igualmente, dicha concepción trajo como consecuencia una situación singular en relación con la mayoría de países de la Unión Europea, situación que se caracteriza por el hecho de que, mientras en España casi dos de cada tres alumnos cursan enseñanzas generales y sólo uno sigue estudios de formación profesional, en la mayor parte de los países de la Unión, la situación es prácticamente la inversa. De hecho, en los países con menores tasas de paro y mayor contenido tecnológico en su tejido industrial, es donde la proporción de alumnos que cursan formación profesional, resulta mayor.

Esta peculiaridad pretende ser corregida a partir de la aprobación de la LOGSE y su pos-

terior y paulatina aplicación. Con ella se pretende una mayor relación con el mercado de trabajo, sin que ello suponga una total desconexión del subsistema de formación profesional y el resto del sistema educativo.

Para ello se establece que todos los alumnos recibirán, a lo largo de la ESO, una formación profesional de base, que les sirva de fundamento para cualquier formación profesional posterior, o para que a los 16 años dispongan de una cualificación profesional mínima para empezar a trabajar.

La superación de la etapa obligatoria da acceso, bien a la formación profesional específica de grado medio, bien al bachillerato, y aunque este último es el que da opción a la universidad o a la formación profesional específica de grado superior, no podemos decir que desaparezcan totalmente las conexiones que permitan seguir progresando académicamente. No obstante, la formación específica de grado medio tiene como objetivo prioritario la cualificación inicial suficiente para ejercer un puesto de trabajo y por consiguiente, la inmediata inserción laboral de quien la concluye. En el afán por lograr dicho objetivo, y por acabar con la injustificada desconexión con el mundo laboral, se ha establecido la **obligatoriedad de un módulo práctico** en centros de trabajo. A ello se añade una **metodología de elaboración de la oferta de los diferentes ciclos, que se agrupan en las denominadas fami-**

lias profesionales en la que, la presencia activa del sector productivo, debiera traducirse en una garantía de coherencia en relación con la demanda.

En consecuencia, podría afirmarse que, desde el punto de vista de los requisitos básicos, nuestro sistema reúne ahora, en su vertiente reglada, aquellas características que le permiten dar respuesta a las necesidades que plantea nuestro sistema productivo y adaptar aquella a los requerimientos que surjan de la futura evolución del mismo.

¿Qué sucede entonces para que, pese a lo indicado, no se haya superado la sensación de desprestigio de este subsistema, y no se haya roto suficientemente con el desconocimiento que el mundo empresarial manifiesta en torno a las posibilidades existentes?

3. Un buen sistema y una deficiente aplicación

Probablemente las razones que motivan esta sensación son varias y de distinto tipo.

En primer lugar, quizás haya que convenir que un cambio conceptual, de la magnitud del apuntado, **no se asienta de un día para otro**. En consecuencia, habrá que saber esperar y poner los medios para que cuaje. Romper con la tendencia tan acusada de nuestro alumnado, para acceder a la universidad, no es una tarea fácil, en un momento en que los niveles de paro en general y de paro juvenil, muy especialmente, son tan eleva-

dos. La permanencia en el sistema educativo, les evita enfrentarse con el fenómeno de la exclusión que representa el paro, y transmite a las familias una sensación de tranquilidad esperanzada. Por otro lado, nuestras universidades, movidas por el vacío de oferta suficiente, están promoviendo, quizás sin una reflexión sosegada sobre la propia institución universitaria (de lo que es buena muestra la atropellada proliferación de las mismas), un mapa de titulaciones a través de los llamados estudio propios, que en varios casos bien pudieran constituir el objeto de una buena formación profesional, antes que de una formación universitaria de excelencia.

Lo apuntado anteriormente pone de manifiesto dos cosas: 1) **la falta de reflexión conjunta sobre "todo" el sistema educativo;** 2) que la **formación profesional mantiene un déficit de oferta todavía muy importante, y que acentúa otro especialmente relevante, cual es el de una real promoción de la misma.** Obviamente la segunda obedece a una lentísima implantación de la propia LOGSE. Implantación que sufrió y sufre importantes retrasos en el calendario de su aplicación, motivados, fundamentalmente, por la falta de dotación presupuestaria para llevarla adelante, carencia a la que ahora hay que añadir la hostilidad ideológica del actual equipo ministerial, y que se manifiesta en una importante dejación de responsabilidad en relación con las

obligaciones que una apuesta de estas características requeriría.

La **falta de una Ley de Financiación educativa** está ocasionando una acuciante carencia de medios, sin los cuales no se pueden acometer las inversiones necesarias tanto en la construcción de nuevos centros, como en el equipamiento y adaptación de los ya existentes. Y hace que las posibilidades que la LOGSE establece sean, en muchos casos, sólo teóricas.

Otra razón de que la tendencia no se invierta, reside en que, pese a la teórica integración del sistema reglado y ocupacional, **la coordinación entre las dos Administraciones** responsables (MEC, Consejerías de Educación y Ministerio de Trabajo) **sigue sin funcionar.** Esto da como resultado un mal aprovechamiento de los medios existentes, y no posibilita una promoción social adecuada entre las empresas, sobre todo entre las pequeñas, que siguen mostrando un fuerte desconocimiento de los posibilidades que el sistema ofrece, y una notable inhibición en relación con la mejora de las mismas.

A este respecto, nos parece indispensable llevar adelante cuantos esfuerzos sean necesarios para lograr que esa coordinación imprescindible funcione, así como **que sea la Administración quien asuma la gestión del módulo práctico en centros de trabajo.** Ello pasaría por el establecimiento de

un convenio marco, al que se fueran incorporando aquellas empresas que voluntariamente quisieran colaborar en el desarrollo del mismo, siempre y cuando cumplieran con las exigencias que el propio convenio estableciera. A fin de incentivar la incorporación a aquel, se adoptarían medidas destinadas a que la sociedad conociera dicha colaboración (medidas publicitarias), y la reconociera favoreciendo la puesta en marcha de los estímulos que la Administración propiciase. Este programa de gestión debería incluir también, como tarea fundamental, **la difusión entre las diferentes empresas de aquellos perfiles que los diferentes ciclos formativos de un entorno dado, proporcionan.** Esto, debidamente conectado con los necesarios observatorios regionales de empleo, y con una más decidida implicación de los agentes sociales a la hora de establecer acuerdos, propiciaría mayores niveles de inserción laboral, lo que contribuiría a que la inversión realizada en materia formativa produjera un elevado rendimiento en la calidad de nuestros productos, y contribuirían a aumentar las posibilidades de modernización de nuestro aparato productivo. Por otro lado sería conveniente propiciar además que el sistema educativo, en conexión con instituciones de orden cultural y sectorial, se ocupara de preservar la formación en el conocimiento de ciertas técnicas y oficios que, habiendo adquirido en su día

notable relevancia económica y/o local, han pasado hoy, por un mar de transformaciones de distinto orden, a ser prácticamente desconocidas. Y ello no tanto por razones etnográficas, que también, sino porque la preservación e investigación en ese aspecto puede contribuir a revitalizar zonas importantes de nuestro país que han crecido, o dependido en exceso de distintos monocultivos, ya fueran estos agrícolas o industriales.

4. La educación básica, imprescindible.

No obstante todo lo anterior, hay que convenir que este, y cualquier otro sistema de formación profesional que pretenda facilitar una adecuada cualificación técnica, y gozar del necesario reconocimiento de las cualificaciones que otorga, es decir, del prestigio necesario para su legitimación, **ha de partir de una sólida educación básica.** Ello implica que de manera simultánea al desarrollo del subsistema de cualificación profesional, hay que establecer que el objetivo de la etapa obligatoria en nuestro ordenamiento ya no es facilitar la disponibilidad de un puesto escolar para cursarla. El objetivo de esa etapa, en la que como todos sabemos se fragua el **fracaso escolar**, ha de consistir en que todos alcancen un importante dominio de la lectura, la escritura, el cálculo y la expresión oral. Sin eso, las garantías de éxito en el tránsito por posteriores etapas educativas

son nulas y por tanto, si no corregimos las situaciones de fracaso que en esa etapa se están dando, hemos de convenir que o bien la formación profesional no estará al alcance de todos, desde el punto de vista académico, o bien rebaja sus aspiraciones cualificadoras, lo cual, independientemente del volumen de recursos de que disponga, la arrastrará por la senda del desprestigio que hasta ahora la vino caracterizando.

Para evitar que esto suceda, **se impone atajar los males desde los primeros cursos de la enseñanza primaria**, donde aquellos objetivos pueden comenzar a hacerse inalcanzables. Ello significa que es allí donde hay que adoptar las medidas necesarias, para enfrentar y prevenir las situaciones que a posteriori condicionarán el éxito de un diseño que, como hemos ido afirmando, representa un salto cualitativo importante en la concepción del sistema educativo español, y cuya expresión es hoy la LOGSE. **En esa etapa obligatoria, tampoco puede postergarse por más tiempo la familiarización con las herramientas informáticas así como con algún idioma extranjero.** Ello exige que nuestros profesores y centros tengan a su alcance las acciones formativas que para tal fin requieran, y dispongan de las dotaciones adecuadas de aquel material que lo haga posible. Estamos convencidos igualmente de la **necesidad de incrementar las tareas de orientación e información laboral a los**

alumnos que cursan la enseñanza obligatoria. A este respecto, deberían desarrollarse programaciones específicas sobre el uso de las herramientas básicas de conocimiento en diferentes oficios. Ello contribuiría a que los alumnos visualizaran, de forma incluso prolija, el sentido práctico de las mismas, y fueran comprendiendo que son a su vez instrumentos imprescindibles para una adecuada utilización de las pasarelas que el propio sistema establece, con el fin de que ninguna opción educativa aparezca definitivamente cerrada de cara al futuro. **Un futuro en el que la formación continua resulta ya indispensable desde el punto de vista laboral,** pero donde el reto será hacer de la vida un aprendizaje permanente, que permita integrar diversos saberes a través del desarrollo de métodos educativos propios para cada edad.

RESUMEN

Los cambios introducidos por la LOGSE en materia de formación profesional han sido, hasta ahora, más teóricos que reales.

No puede emprenderse una reforma en profundidad de la reforma profesional, sin plantearse en serio la financiación del sistema educativo.

La descoordinación entre el MEC, Las Consejerías de Educación y el Ministerio de Trabajo hace difícil articular las relaciones entre formación profesional y mercado laboral.

Igualmente, hay que coordinar y planificar más a largo plazo y globalmente, los distintos niveles de enseñanza y la formación profesional, así como la formación profesional y la Universidad.

PROPUESTAS

- Hacer campañas de promoción de la formación profesional, que rompan la inercia de pensar que los únicos estudios válidos son los universitarios.

- Encargar estudios que analicen la transformación de las universidades, y su tendencia a ofrecer una formación profesional camuflada, así como las necesidades no cubiertas por la actual formación profesional.

- Hacer convenios con la Administración para que asuma la responsabilidad de la gestión de los módulos prácticos.

- Promover la información y orientación laboral entre los alumnos de la ESO.

LOS DOCENTES

1. La educación como profesión

La profesión docente no es una profesión cualquiera. Los docentes tienen la doble misión de reproducir el conocimiento transmitiendo un saber instrumental, y de ser uno de los principales - aunque no los únicos - agentes de socialización y de formación de las personas. El docente tiene que tratar directamente con la infancia y con la juventud, con unas personas que están en proceso de formación, que son muy vulnerables a las influencias del medio y del entorno, y que han desarrollado aún pocos recursos críticos para discernir, y separar lo positivo de lo negativo.

Si la familia ha sido proclive a una transformación, que la ha hecho más democrática y ha dado más autonomía a sus miembros, los mismos cambios han afectado a la escuela. Ésta es hoy más democrática, ha eliminado todas las manifestaciones de autoritarismo y es más permisivo con sus alumnos. El carácter positivo de estos cambios se ve ensombrecido, sin embargo, **por no haber encontrado fórmulas alternativas para mantener el sentido de la autoridad**, imprescindible para que el proceso educativo pueda desarrollarse.

La convicción existente en la sociedad de que se ha abandonado la educación, en su sentido más amplio, tiende a culpabilizar a la

escuela y a los docentes. Impropiamente, se piensa que sistema educativo equivale a escuela, cuando son muchos otros sectores los implicados en la responsabilidad educativa. Con razón, los profesores y maestros **reclaman un reparto de responsabilidades más justo y lógico**. No son sólo ellos los que tienen que enderezar lo que se tuerce. La parte que les corresponde a ellos sirve de poco sin la cooperación de la familia, de la televisión y de cuantos agentes influyen en la formación de la infancia y de la juventud. La reforma educativa ha tenido como consecuencia, a su vez, una serie de cambios para los que los docentes no estaban preparados. La extensión de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años, seguramente necesitaba una **mayor preparación y más diálogo** con quienes finalmente tienen que llevar a cabo el cambio. No se ha hecho, o no se ha hecho satisfactoriamente. El resultado es una aplicación de la reforma sin el entusiasmo, la ilusión y el empeño de los docentes. El profesorado tiene la impresión de que **nadie reconoce el esfuerzo que está haciendo** por aplicar la reforma, dada la escasez de medios, y la indiferencia hacia quienes deberían ser considerados como los agentes básicos de la reforma.

Existe una contradicción palpable entre lo que el sistema público demanda a los do-

centes y lo que éstos **saben y pueden hacer**, dada la formación que han recibido y las condiciones en que se desenvuelve su trabajo, especialmente en la ESO: más de seis grupos –y hasta nueve- de alumnos (que suponen media docena de programas distintos y en torno a doscientos alumnos) para completar el horario lectivo, tutorías de sólo una hora, "guardias" (esto es, asistencia al estudio) imposibles de realizar, etc.

Por otra parte, el profesorado **está envejeciendo en bloque**. La mayoría de ellos entró en un período corto de tiempo por ampliación del sistema, y ha quedado bloqueada la savia nueva como consecuencia de la caída de la natalidad quedándole, sin embargo, al profesorado por lo menos un tercio de vida activa. Hacen falta fórmulas que permitan la convivencia de generaciones distintas y la renovación del profesorado.

Los docentes de la enseñanza pública son **funcionarios**. La reflexión sobre la profesionalidad de los docentes es inseparable, en estos momentos, de la reforma pendiente de la Administración pública y el cuestionamiento de la **necesidad y eficacia de un funcionariado docente**. ¿Es imprescindible que los docentes del sistema público sean funcionarios? Y si lo es, ¿Cuáles son las razones para mantenerlo? Hace falta una reflexión que despeje dudas, y devuelva al profesorado la credibilidad que merece, aun a costa de cambios administrativos radica-

les. Independientemente de la cuestión de la operatividad y eficiencia de los funcionarios de la enseñanza, la flexibilidad laboral que se presume para el futuro, la necesidad de extender los contratos a tiempo parcial, parecen incoherentes con la rigidez del empleado público vitalicio. Por otra parte, y aunque sea injusto generalizar, la función pública en la enseñanza no siempre es un factor de productividad y eficacia.

En resumen, el estamento docente sufre **una crisis de autoridad y de reconocimiento social**, seguramente dos aspectos del mismo problema. Ante la falta de reconocimiento se reacciona corporativamente, encerrándose en el propio gremio y victimizándolo. Una sociedad que no cesa de proclamar que en la educación está su futuro, no puede permitirse menospreciar la función que en la educación realiza el estamento docente.

2. La formación del profesorado.

Uno de los aspectos fundamentales en el reconocimiento del profesorado es la preocupación por su formación. Los maestros han empezado a reivindicar la transformación de su carrera docente, abriéndola a la formación necesaria para responder a las **nuevas exigencias** que caen sobre ellos. Si el maestro tiene algo que ver con la formación ética y cívica de niños y jóvenes, habrá que prepararles para que puedan cumplir ese obje-

tivo. No se puede introducir el slogan de "educar en valores", y **abandonar el empeño a una autoformación voluntarista**. Si al profesorado se le pide que haga algo más que impartir unas asignaturas, si se le pide que colabore en la elaboración de un proyecto docente y educador, hay que proporcionarle los medios intelectuales - no sólo económicos - para que pueda hacerlo.

No sólo es necesaria una revisión de las licenciaturas y cursos que supuestamente preparan para la docencia, sino que también hay que facilitarles a los docentes la posibilidad de una **formación continua**. Se dice que la formación continua va a significar muy pronto el cincuenta por ciento de la formación total. En lugar de actuar en consecuencia con tal convicción, lo que se hace es dejar que las universidades - o los grupos varios que hay en ellas - ofrezcan cursos de formación, **sin ninguna planificación mínimamente centralizada ni pensando en un futuro más allá del inmediato**. Los docentes necesitan tiempo para seguir estudiando y adaptándose a los nuevos retos - el de los medios audiovisuales es el más sobresaliente -. Darles tiempo para su formación, es un modo de reconocer la importancia de su trabajo.

Una de las cuestiones que es preciso abordar, como parte de la formación del profesorado, es **la inclusión de los avances tecnológicos** en los currícula y planes docen-

tes. Para que esa incorporación sea la adecuada, los profesores deben haber aprendido antes a relacionarse con las transformaciones tecnológicas, lo que requiere la reorganización cultural de los centros, así como un cambio en el discurso, las experiencias y las prácticas. Es algo que no puede alcanzarse en solitario. Requiere la actividad conjunta, el desarrollo de vínculos interpersonales, horizontal y verticalmente, que combatan la soledad y vacuidad que produce en el profesor, sentir que está dando sin recibir o recibiendo poco a cambio.

Hay que darles a los profesores tiempo y medios para que trabajen sobre el desfase existente, entre la cultura en que se formaron y aquella en que se ubican hoy los alumnos. Es necesario crear una relación estrecha entre la peculiaridad de la situación actual y los procedimientos a poner en curso. En cualquier caso, hay que **evitar los marcos generales y uniformes** para la formación continua del profesorado.

3. La autonomía de los centros públicos.

Nuestro complejo sistema educativo, no sólo amenaza con producir discriminación y dualización, sino que adolece de disfunciones internas de organización. Los centros privados y los concertados gozan de una autonomía que les permite ser más productivos. Funcionan más como una empresa. Los

centros públicos descansan excesivamente en una **dependencia de la Administración** de la que, por otro lado, les es difícil librarse. Es contradictorio exigirles a los centros que realicen un proyecto singularizado y adecuado a las demandas y necesidades de su entorno, y abrumarles al mismo tiempo con una burocracia que disuade de tomar cualquier iniciativa imaginativa.

Si el docente no es un profesional cualquiera, porque el ejercicio de su profesión entraña riesgos y responsabilidades que otras no tienen, sería bueno **separar la función docente de la de gestión y dirección de los centros**. Vuelve a ser un aspecto de la reforma de la Administración que hay que abordar. La crisis de dirección, que sufren sobre todo los centros públicos, tiene una razón de ser económica - los directores cobran por serlo una miseria - y de acumulación de funciones. La persona que se forma para enseñar no tiene por qué ser un buen directo o directora de escuela. Hay que revisar esta cuestión y darle una salida satisfactoria y operativa.

La escuela es una **comunidad** con un proyecto común que llevar a cabo. Hoy hay muchos profesores - especialmente de secundaria- que no tienen aún su plaza fija, tras varios años de haber ganado unas oposiciones. Esta **precariedad** hace difícil que el profesor se comprometa con la escuela en la que está. También es un obstáculo para la vincula-

ción al centro, la **inflexibilidad** y rigidez administrativa en atender las solicitudes de traslado. Puesto que las necesidades de una y otra escuela no son las mismas, sería bueno que la selección del profesorado tuviera en cuenta dichas necesidades y no se hiciera a ciegas. No sólo el expediente académico, sino **la preparación y la buena disposición de los profesores para enseñar** en uno u otro centro, deberían ser variables a tener en cuenta al adjudicarles la plaza.

4. La relación de la escuela con la comunidad.

No todas las escuelas son iguales. No es lo mismo la escuela pública situada en el extrarradio de la gran ciudad, que la de una ciudad residencial. **El tratamiento de los centros debe ser diferenciado** - como el de los alumnos -, si queremos avanzar en la igualdad de oportunidades. Diferenciado en cuanto a la selección de profesores, de acuerdo con las necesidades de cada centro. Y diferenciado en cuanto a la selección de alumnos que debe privilegiar, en cualquier caso, la mezcla y el rechazo de la formación de guetos. La única forma de afianzar este tratamiento diferenciado es dando **más competencias a los Ayuntamientos**, para que intervengan y corrijan los defectos de las escuelas de sus municipios.

No sólo las necesidades materiales de los centros son más previsibles y comprensibles

por los municipios, también **la transmisión de conocimientos y de valores necesita un tratamiento diferenciado**. En especial, la formación ética o cívica, mucho más difícil de realizar que la enseñanza de unas asignaturas, puede encontrar en el entorno métodos y formas de llevarse a cabo. Entre el profesorado, debería haber **figuras que realizaran ese trabajo de estímulo de la vida social**. Si a la escuela se le atribuyen más funciones que la enseñanza instrumental, hay que **diversificar al profesorado**, a fin de que no todos tengan que hacerlo todo, y sobre todo, no todos tengan que hacer aquello para lo que no están preparados.

Si es importante la cooperación de la escuela con el municipio y, en general, con el entorno en que está ubicada, no lo es menos la de los profesores con los padres. Los **consejos escolares**, destinados a institucionalizar esa cooperación, son un ejemplo de poco entusiasmo por ambas partes. La familia sigue viendo a la escuela como la destinataria de una serie de responsabilidades que no le competen a ella. En parte, sí son los docentes, los responsables de que la escuela sea el lugar más idóneo de la transmisión del conocimiento instrumental. Ellos - junto a los promotores de políticas educativas - deben responder también de la adecuación de los contenidos de la enseñanza a las necesidades y demandas actuales. Pero, veni-

mos repitiendo que la educación es algo más que la mera enseñanza de unas asignaturas. Y ese algo más, precisa seguramente, una cooperación mayor de la familia - y de otros agentes, como la televisión -, que la simple instrucción. ¿Cómo coordinar y descubrir la falta de coordinación de quienes influyen más directamente en la formación de la infancia? Los consejos escolares, tal y como están concebidos y tienden a funcionar, son insuficientes para abordar dicha tarea. Por otra parte, los sectores menos favorecidos de la sociedad, que se acumulan en los centros públicos, se sienten poco preparados y, en definitiva, poco estimulados, para seguir y supervisar la educación de sus hijos. Las familias con problemas económicos y con deficiencias culturales, se ven incapaces de suplir el déficit cultural que sufren sus hijos. Es ahí donde la política educativa, dirigida a mejorar la igualdad de oportunidades debería incidir proporcionando ayuda tanto a los padres como a los hijos de esas familias. La ayuda psicológica - o psicopedagógica - desarrollada en los últimos años, es sólo un aspecto de la ayuda necesaria. Un aspecto necesario, pero insuficiente.

Los **educadores sociales** constituyen una figura que juega un papel importante en la educación. En el futuro habrá que potenciar figuras del mismo tipo, e incorporarlas más plenamente al sistema educativo. El tiempo de ocio merece la misma atención que el

tiempo propiamente escolar como ámbito de educación y formación de la infancia. Educar no sólo en el ocio, sino **para el ocio**, deberá convertirse en uno de los objetivos de la educación en una sociedad que busca un mayor bienestar, y que tiende a confundir el bienestar con la opulencia y el consumo.

RESUMEN

La puesta en marcha de la reforma educativa fracasará si no se atiende al profesorado, que es su principal agente, recabando su autoridad y reconocimiento social.

La formación del profesorado no puede limitarse a la formación inicial que supone la licenciatura. Los nuevos retos y necesidades educativas obligan a una formación continua, que hay que planificar y programar de acuerdo con los fines de la educación.

La relación de la escuela con el entorno, con los distintos agentes educadores más próximos y con la administración local, es fundamental para llevar a cabo el tratamiento diferenciado que la reforma propugna.

La existencia de un sistema público de educación, no ha de impedir que los distintos centros gocen de la autonomía necesaria para organizarse interiormente y atender mejor a sus peculiaridades.

PROPUESTAS

- Recompensar a las escuelas que cumplan mejor con la elaboración de proyectos educativos.
- Incentivar, con remuneraciones extras, al profesorado.
- Generalizar las licencias a profesores - años sabáticos- para reciclaje y formación continua.
- Dar licencias a los profesores que destinen parte de su tiempo a organizar y coordinar los proyectos del centro y las funciones educativas.
- Promover la formación específica de los gestores de centros escolares.
- Revisar y debatir la pertinencia del funcionario docente.
- Crear figuras que realicen la función de estimular la vida social del alumnado.

EDUCACIÓN Y TELEVISIÓN EN UN NUEVO PROYECTO EDUCATIVO

1. Orígenes de un desencuentro
Tradicionalmente, los educadores no han tomado en cuenta la televisión, o apenas. Y los profesionales de la televisión, por su parte, tampoco han considerado la educación. El resultado es, en nuestro país, que **no ha existido un proyecto educativo que contase con la televisión, ni un sistema televisivo que contase con la educación.**

La televisión empieza a desarrollarse en todo el mundo como fenómeno social en la segunda mitad del siglo XX, y llega a España en 1956. Empieza a tejerse, pues, un sistema televisivo muy nuevo, que se encuentra con un sistema educativo muy consolidado: aparentemente autosuficiente, y apoyado en conceptos y principios de larguísima tradición, cuyo origen podría rastrearse, a través de los milenios, en la historia de la humanidad. Cada uno de estos sistemas - de orígenes históricos tan dispares - se piensan a sí mismos como autónomos - uno, tal vez, por su misma novedad, otro, probablemente, por su enorme tradición - y pueden, en consecuencia, permanecer mutuamente distanciados con valores muy diversos. El sistema educativo, centrado durante mucho tiempo, en nuestro país, en principios y prácticas de tradicionalismo, distinción y elitismo. La televisión, por su parte, arropada por un cierto halo de modernidad e irreverencia hacia

el pasado y volcada, bastantes veces, hacia la vulgaridad y la masificación comercial. Un paisaje, por tanto, de distancia, conflictividad y casi agresividad.

Pero lo cierto es que, más allá de distanciamiento estructurales e institucionales, ha habido un desencuentro práctico y concreto, arraigado en el comportamiento de colectivos, personas y grupos de poder, que ha propiciado una ignorancia mutua, un cuasi desprecio y ha acabado ahondando las distancias.

La escuela, el sistema educativo en términos generales, no ha considerado la televisión ni como instrumento ni como objeto educativo. Esta se ha visto, desde el mundo académico, como un medio que, inevitablemente, formaba parte del entorno cotidiano de profesores y alumnos pero que, enjuiciada, muy a menudo, como vulgar y frívola, no alcanzaba entidad suficiente para ser tratada en la educación.

Por otro lado, el sistema televisivo, en términos también generales, orientado hacia la masificación de las audiencias - con miras a la influencia política o la explotación comercial de los programas - no veía en la educación, ni en la escuela, un ámbito propicio para sus fines.

En España, las dos dimensiones de la cuestión - de un lado, la estructural y, de otro, la

práctica - adquieren características singulares.

La televisión en España - en un período que alcanza, como mínimo, hasta el final de los setenta - no entró en los centros de enseñanza. Hasta entonces, y pese a que la televisión se había convertido desde hacía tiempo en el medio hegemónico de comunicación de los españoles, los currícula la ignoraban: ni en las clases de lengua, historia, literatura o sociales - por citar los espacios en los que con menos dificultad el tema hubiese podido penetrar en la educación - se daba la más mínima cita o referencia constructiva. Y si la había, eso sí, en contadas ocasiones, estaba cargada de menosprecio y rechazo.

Es probable que la causa de esta omisión displicente, deba buscarse más allá de una simple ignorancia fortuita. La ignorancia de la televisión formaba parte de una mentalidad muy extendida, que concebía la educación escolar como el ámbito del ejercicio de una doble selectividad: **la de los alumnos**, practicada, primero y fundamentalmente socialmente, y luego, en términos de capacidades. Por otro lado, la selectividad que podemos denominar **cognoscitiva**, la que seleccionaba rígidamente los temas científico-culturales que debían incorporarse al currículum, y lo hacía en función de unas pautas culturales que - cuestión esencial -, se correspondían perfectamente con el proceso previo de selección del alumnado. Así, sólo

eran admitidos los temas con enjundia y sojera; los que formaban parte del currículum considerado culto por una sociedad tradicionalista, conservadora y muy clasista.

En consecuencia, todos los temas que fundaban la cultura popular, o que formaban parte del entorno de las clases menos favorecidas, eran expulsados y proscritos del espacio escolar. Poca cabida podía tener, pues, un tema como el de la televisión que presentaba connotaciones de modernidad, popularidad, vulgaridad y actualidad; todos ellos, considerados incompatibles con un estilo erudito, culturalista, y clasicista.

Se ignoraba de este modo, no sólo lo que significaba el nuevo imaginario y el recién estrenado escenario de la cultura popular, sino las potencialidades de una nueva tecnología, que por primera vez en la historia - aunque en prolongación con lo que había supuesto la imprenta y el libro, el telégrafo, el teléfono, el cine y la radio -, daba la oportunidad de difundir cuasi universalmente cualquier lenguaje de la humanidad.

Del lado del sistema televisivo, la misma indiferencia e ignorancia. La educación tampoco entró en la televisión. El franquismo, que como sistema propagandístico, sí supo utilizar activamente el nuevo medio, asumió pronto que no convenía relacionar educación y televisión - como tampoco televisión y cultura - para evitar mezclas explosivas. Así, de hecho, y tras algunos escarceos en el

terreno de la programación, orientados hacia la televisión escolar o educativa, abandona pronto el campo y construye una televisión pública monopolista, exclusivamente dirigida al adoctrinamiento y adoctrinamiento de los espectadores.

2. Democracia y reforma

Con la democracia, y pese a las profundas transformaciones que cabría esperar, fueron muchas las inercias que se arrastraron, y relativamente escasos los cambios estructurales.

Televisión Española, todavía durante un tiempo monopólica, se hizo obviamente menos adoctrinante que con la dictadura, pero no acabó de asumir su responsabilidad teórica de servicio público, y - aunque con señaladas excepciones - no abordó en su integridad el desarrollo de una televisión educativa.

Durante los gobiernos de Adolfo Suárez y Calvo Sotelo, las tensiones que vivió la televisión pública - la única existente en aquellos momentos -, estuvieron relacionadas más con la capacidad o incapacidad de responder a una información democrática que a cualquier otra cuestión. Durante los gobiernos socialistas, con dubitaciones, vaivenes, avances y retrocesos, lo que estuvo en cuestión fue el propio modelo de televisión pública, en todas sus dimensiones: económica, institucional, funcional. Pocas aporta-

ciones, por tanto, a la convergencia entre educación y televisión.

Es preciso señalar, no obstante, algunos progresos relativos, en la búsqueda de una televisión educativa: 1) En 1992 se pone en marcha un convenio entre el Ministerio de Educación y TVE, que dio lugar al proyecto de *La aventura del saber*. 2) También en el 92, y como proyecto de la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de gobierno, se puso en marcha la Televisión educativa Iberoamericana.

Ambos proyectos, en principio ambiciosos y buenos, se han ido debilitando y no han llegado a cuajar en el panorama de la TV educativa.

Tampoco las televisiones pública surgidas en los ámbitos autonómicos abordaron, pese a su misma autonomía, seriamente la cuestión de la televisión educativa. Hay escasas y meritorias excepciones: 1) la televisión educativa iberoamericana de "A saber" en Telemadrid; 2) Iguskela en Euzkal Telebista, "Aula Visual"; 3) los espacios que con el Department d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya emite TV3; 4) "El club de las ideas" de Canal Sur; 5) "Escola a casa" de la televisión gallega.

En su conjunto, el servicio público de televisión en España se orientó a reforzar el poder de los gobiernos correspondientes, y a consagrar la progresiva comercialización, privatización y desregulación de la televisión en

su conjunto marginando, entre otros, los proyectos educativos.

Cuando irrumpe la televisión privada, su programación no supuso ningún cambio en el panorama de abandono, y casi desolación de la televisión educativa en el país. Sus programaciones fueron de marcado carácter masivo, sin contemplar en casi ningún momento, la posibilidad de la televisión educativa. Y desde el inicio hasta ahora, la tónica es la misma.

Por lo que hace al sistema educativo, los primeros signos de transformación en relación con el sistema televisivo, se empiezan a notar en los años que preceden a la reforma educativa. En un ambiente de llegada de jóvenes profesionales al mundo de la educación, de democratización del sistema escolar y de renovación pedagógica, el acercarse al reconocimiento de los medios de comunicación como objeto de estudio, fue una componente de ciertos proyectos educativos. De aquí que, con posterioridad, la misma reforma educativa se plantease - aunque sin demasiado sistema - un currículum más flexible y, sobre todo, más adaptado al entorno, que permitiese la consideración de los medios y, entre ellos, la televisión.

Por tanto, el tema de la televisión - y, sobre todo, el uso de las nuevas tecnologías en la educación - podía empezar a abrirse paso. La educación en medios - en la cual la televisión jugaba un importante papel (y la

prensa fue una precursora avanzada) - se hizo camino como objeto de estudio transversal, es decir, sin constituir una disciplina precisa, era abordado en el ámbito de diferentes materias.

Ni que decir tiene, que esta tímida y primera aparición de la televisión en el currículum, fue eminentemente **crítica y reivindicativa**. La televisión comercial existente - impregnada en general de una franca vulgaridad - se convertía en texto pertinente para las críticas al consumismo y para la crítica ideológica en general.

En este contexto, y en torno a la práctica crítica, surgen diversos textos de referencia, y diversos colectivos de profesores y profesionales en medios, que intentan asociarse para constituir una especie de frente crítico y educativo ante el creciente peso de la televisión en la constitución del escenario colectivo.

Este punto de vista, singularmente crítico, resultó provechoso y práctico, pero, de hecho, venía, impremeditadamente, a oscurecer la potencial vertiente positiva de la televisión, es decir, su **capacidad real de convertirse en un instrumento cultural y educativo, al servicio del sistema de conocimiento de una sociedad**. Lo que sucedía es que, en ocasiones, la abstracción y la radicalización de la crítica, no hacía más que ahondar en las divergencias y distancias, y profundizar el divorcio entre educación y televisión.

Naturalmente, si no existían desarrollos educativos dentro de la programación convencional de televisión, poco podía el profesorado tomarlos en cuenta y menos utilizarlos. Pero la distancia crítica del profesorado, justificaba, en ocasiones, el distanciamiento de los profesionales del medio.

A fin de siglo en España, nos encontramos con un sistema educativo que apenas empieza a reconocer la importancia de la televisión - y cuando lo hace lo realiza de un modo fundamentalmente crítico tras años de práctico desprecio -, y con un sistema público televisivo que no da muestras de desarrollos educativos y que, de facto, está a años luz del desarrollo de televisión educativa, que se da en otros países en los que se ha desarrollado el modelo público de televisión, por ejemplo, Gran Bretaña, Alemania, Canadá, Francia, o Países Bajos, entre otros.

3. El cambio televisivo y escolar
Enfoque integral de la relación TV - Educación no puede dejar de lado los grandes cambios que, con la sociedad de la información, se han producido en los sistemas televisivos y educativos.

1) El sistema televisivo se ha visto inmerso en tres grandes dimensiones de cambio. Primero, el **cambio tecnológico**. Se ha pasado de una televisión de producción pesada a una cada vez más ligera, que permite la participación de cada vez más actores en el sis-

tema de producción de programas. De una distribución centralizada y escasa estamos pasando a un sistema caracterizado por la **reticulación y la flexibilidad**, lo cual ha abierto nuevos espacios para el hecho televisivo, locales, regionales, interregionales, etc. De una tecnología muy lineal, estamos pasando a una tecnología hipermedia, que combina la convergencia con otros medios - de hecho, el Webtelevisión es sólo un precursor. Todo ello genera cambios sustanciales en las programaciones, los contenidos y los temas.

2) Viene luego el **cambio en las reglas del juego**. Las televisiones, hasta hace bien poco se desarrollaban en Europa, América y en otros continentes, según el modelo unidimensional - público o privado, según la latitud - hoy día, se ensayan modelos mixtos de convergencia público/privado (civil/institucional), que prefiguran un universo bien diferente para los próximos decenios.

3) Finalmente, de sistemas de televisión centrados en el principio de soberanía nacional, estamos pasando a una **internacionalización generalizada**, que prefigura nuevos actores y nuevas formas de cooperación entre los mismos.

En lo que se refiere a la escuela, ámbito que ha centralizado impropriadamente el sistema educativo (hay que recordar que la educación se produce en muchos ámbitos), se han producido y se están produciendo cambios sustanciales.

1) **Cambios en el currículum.** Hasta ahora los currícula escolares eran únicos, estrictos y secuenciales para un sistema educativo dado. En la actualidad, tienden a hacerse más vagos y abiertos, menos secuenciales y más modulares, y a ser más permeables en lo que se refiere a la aceptación de otras fuentes de aprendizaje.

2) Cambios en la distribución de espacios educativos. La escuela ha venido siendo un espacio autosuficiente o, aparentemente autosuficiente. En la actualidad, se redistribuye el espacio educativo mediante acuerdos, alianzas o conflictos entre la misma escuela, la ciudad, la empresa, el mundo profesional, los medios de comunicación, las iglesias y el asociacionismo civil, entre otros.

3) Cambios en el control de las titulaciones. Hasta hace muy poco, los estados eran casi los únicos depositarios de las titulaciones. Progresivamente, están ocupando más un papel de homologación que de monopolio, lo cual está permitiendo tanto lo que podríamos denominar la desregulación o privatización de amplios sectores de la educación, como la internacionalización de muchas estrategias.

Si se contempla de cerca, hay bastantes correspondencias y homologías entre el cambio en la educación y la televisión: reticulación, dispersión, desregulación, internacionalización, apertura temática, etc. Que debería hacernos pensar, no sólo, en la necesi-

dad de un cambio significativo de estrategias, sino en que las estrategias aplicadas en un sector y otro, pueden, sin duda, ensayar nuevas líneas de convergencia.

4. Por un modelo de cooperación
En la práctica son posibles tres modelos de relación entre la el sistema educativo y el televisivo. La **separación**, o sea, la autosuficiencia y la mutua ignorancia. La **confrontación crítica**, es decir el conflicto entre ambos y la colisión. Y finalmente, el de **cooperación**, esto es la colaboración constructiva en aquellos objetivos que puedan ser convergentes.

Conocemos ya la inanición a que nos conducen la separación y la confrontación, y, desde nuestro punto de vista, el modelo más recomendable es el de la cooperación, que no sólo es posible sino necesaria. Una sociedad civilizada de finales del XX y principios del siglo XXI no puede permitirse: 1) ignorar la trascendencia educativa - para bien o para mal - de la televisión; 2) no aprovechar las potencialidades educativas del medio; 3) organizar un sistema escolar moderno sin contar con los avances tecnológicos que introduce las nuevas tecnologías surgidas en torno a la televisión.

El programa de acción que se nos presenta es, por tanto, triple:

a) Abordar la televisión, y el hecho televisivo en general - con sus aplicaciones socio-

culturales -, como objeto de estudio, análisis y debate dentro del sistema educativo;

b) Crear espacios que, dentro del sistema televisivo, potencien la educación y la formación de la audiencia;

c) incorporar la televisión como medio dentro de un sistema educativo que, por su arte, no puede dejar de extenderse y flexibilizarse en la nueva sociedad de la información.

Nos ocuparemos, a continuación, del conjunto de transformaciones de todo tipo que el cumplimiento de estos objetivos requieren.

5. La televisión como objeto de reflexión y aprendizaje

La televisión tiene que ser pensada en el seno de las escuelas y del sistema educativo en general y, por tanto, tiene que encontrar asiento en los currícula.

Un modo mecánico y directo de hacerlo, podría ser el de proponer la creación de alguna nueva asignatura relacionada con la educación en medios. Pero la sobrecarga de los currícula y la limitación del tiempo escolar, acabarían probablemente arruinando una estrategia de este estilo. Es necesario, por tanto, imaginar otros puntos de partidas. Puntos de partida que, tal vez, convengan más a la naturaleza del objeto.

De hecho, la televisión es más que un medio, es en la actualidad el ámbito de constitución masiva de las nuevas sociedades de

la información. Por la televisión y a través de ella, la mayoría de los ciudadanos dedica una buena parte del día, a conocer y vivir los acontecimientos de la nueva sociedad de consumo y comunicación, que se está generando a escala planetario. Es ella, pues, **la plataforma de generación de un nuevo imaginario social, un nuevo tejido de relaciones - obviamente, no el único - y una nueva ciudadanía política.** Por tanto, en cuanto fenómeno social pluridimensional que es, conviene que el sistema educativo lo enfoque desde la diversidad disciplinaria y desde diferentes ámbitos de acción.

En este sentido, la televisión puede ser meditada, estudiada y vivida en diferentes asignaturas y actividades educativas.

Su mejor presencia en los programas sería, en consecuencia, transversal. En las materias de lenguaje, se abordarán sus lenguajes específicos y sus signos y símbolos; en historia y sociales, su impacto sobre la convivencia civil; en arte, su estética y proposiciones creativas; en ética, sus normas y dilemas morales; en tecnología, sus innovaciones técnicas, etc.

Pero, sobre todo, **el sistema educativo debe abordar el estudio de la televisión con una convicción: la TV es la realidad cotidiana de los niños, los jóvenes y sus familias.** Los temas tratados en la televisión, son los que los estudiantes tendrán

en la cabeza de un modo cuasi mecánico; sus recomendaciones tienen muchas probabilidades de ser seguidas; y el enfoque que difunda sobre el mundo, tiene muchas posibilidades de convertirse en el punto de vista de la audiencia. En este sentido, que los profesores, al tratar ciertos temas, se refieran a la televisión, a sus mensajes, a sus programas - y a todo lo que representan - es una buena estrategia educativa. La distancia crítica, reflexiva y teórica que exige todo conocimiento bien fundado, tiene que discutir el "sentido común televisivo".

Pero si esto es así, hay que pensar que un proyecto educativo serio, tiene que disponer de un conocimiento serio de la televisión en nuestra vida cotidiana. Y esto en España, y menos dentro del contexto educativo, no se da. No hay un conocimiento crítico socializado sobre la televisión, no hay instituciones de investigación que la sigan sistemáticamente, no hay un cauce de debate que no sea abrupto y sincopado, y no se dé al albur incierto del día a día. ¿Cuántos son los anuarios, informes, estadísticas, e investigaciones que, desde un punto de vista educativo, estudien la televisión? ¿Qué informaciones regulares sobre estos temas llegan al profesorado? ¿Qué bases de datos, qué mediatecas centradas en la televisión están al alcance de los actores del sistema educativo? Apenas ninguna... Todo sucede como si se pudiese consagrar o instalar, de un modo

natural, la separación educación - televisión, y, por extensión, educación - medios.

Un conocimiento, una enseñanza no puede prosperar por el voluntarismo de algunos individuos o de grupos aislados. Se requiere una organización, un esfuerzo general, instituciones y recursos. Justamente lo que no hay en este caso.

6. Espacios de educación en televisión

La educación en televisión tiene que ser un eje de la programación televisiva pública y debe potenciarse, también, en la privada. Lograrlo en la actualidad, obliga a la renovación de los sistemas de participación pública en la televisión, de un lado, y lleva, como consecuencia, a la necesidad de refundar las televisiones públicas. La televisión pública en España - central, autonómica o local - tiene forzosamente, por imperativo moral y legal, que situar la educación y lo educativo en el eje de sus preocupaciones. Si no lo hace, está faltando a los compromisos sociales que fundan su misma existencia.

Pero es, precisamente, esto lo que está sucediendo. Los entes televisivos públicos han orientado la mayoría de sus programas a obtener recursos de la publicidad y, como consecuencia, a difundir programas espectaculares de entretenimiento que persiguen grandes audiencias, abandonando, la mayo-

ría de las veces, cualquier otro propósito - y esto pese a la retórica grandilocuente de algunos de sus directivos. Y, desde este punto de vista, la educación es considerada - lamentablemente - como una rémora.

Es evidente, que en España - con contadísimas y loables excepciones - el sistema político ha fracasado estrepitoso y, a veces, cínicamente, en este aspecto. Ha preferido salvaguardar la cuota de influencia política, que le otorgaba el ocupar una televisión, que contribuir a la mejora de la educación de los ciudadanos.

De este modo, y como derivación, ha arruinado muchas de las instituciones u organismos que el legislador había creado, para supervisar y renovar los principios fundacionales de la TV pública: los consejos de administración previstos legalmente, los consejos asesores y hasta los parlamentos han sido utilizados, en bastantes ocasiones, partidistamente y han ignorado, entre otros, el imperativo educativo. El resultado ha sido desvirtuar los mecanismos de participación, control y seguimiento de la ciudadanía sobre la televisión pública. Los gobiernos y los parlamentos han impedido activamente esta participación, y las televisiones han perseguido, así, libres de cualquier compromiso los fines que les fijaba la lógica comercial masiva.

Es obvio que sin participación auténtica, **sin una transformación rigurosa y seria, de**

la forma en que los ciudadanos pueden apropiarse de su televisión pública, no se respetará la dimensión educativa de la televisión.

Sin participación de los actores del sistema educativo en la televisión, no habrá televisión con proyección educativa.

Pero la cuestión educativa en televisión va hoy más allá. En un momento de ampliación de las señales y programas de televisión, y de crecimiento continuo de la oferta, la televisión pública no puede ya fundarse en la idea, antigua y aún no del todo discutida, de que el Estado, como elemento neutral y consensual, era el más idóneo para ocuparlo. Hoy día, lo cierto es que sobra espacio para todo tipo de televisiones, y si la legislación es abierta y respetuosa con la pluralidad social, probablemente, el espectro televisivo acabe respondiendo adecuadamente a la demanda del mercado. ¿Cuál puede entonces, ser el papel que el Estado tiene que ejercer a través de la TV pública?

Una función cualitativa decisiva: **ampliar y potenciar continuamente el pluralismo, el derecho a la libertad de expresión y a la información, y ampliar y potenciar continuamente la educación.**

Hemos de pasar de una televisión pública con práctica y voluntad hegemónica a una televisión pública subsidiaria de la oferta privada y civil, compensatorio y - donde su acción sea necesaria socialmente - motor de la creación de un campo educativo y cultu-

ral, y que busque permanentemente, ofrecer lo que el mercado por sí mismo no alcanza a satisfacer, y, sin embargo, el futuro de la sociedad reclama y necesita.

Pero vamos más allá **una televisión estatal o autonómica o es pluralista, educativa y de auténtico servicio público o no tiene, realmente, ninguna razón de ser**, el sistema de medios sólo puede justificarse en su función de afianzar el derecho a la información, el pluralismo comunicativo y potenciación educativa y cultural de la sociedad. Y esto, en la actualidad, no puede practicarse desde el monopolio o la posesión de una televisión denominada pública. Es preciso:

1) Diversificar la función del Estado que debe ser, en el campo de la televisión, no sólo distribuidor, productor o programador, sino que tiene que ser el motor del pluralismo y la calidad de un sistema. En este sentido, tiene que potenciar la producción de calidad, cooperar con la sociedad civil y con las empresas privadas, en ampliar los espacios educativos en todo el sistema, legislar y gobernar con finalidad de estimular el acercamiento entre educación y televisión, y, en fin, procurar alentar en la sociedad el cumplimiento de unos objetivos de progreso y bienestar, que no tienen por qué ser ejercidos exclusivamente por el Estado.

2) Encargar al Estado la función de alentar un sistema televisivo plural y amplio, que no

esté hegemonizando y controlando el sistema productivo. El Estado tiene que abrir paso y potenciar a los receptores, a los ciudadanos, a las asociaciones, colectivos e instituciones que cuidan de los derechos de los usuarios y consumidores de medios, a las plataformas e instancias que fomentan la participación o la toma de conciencia sobre los aspectos mediáticos de nuestra cultura, a todo aquello que mejore y potencie el sistema comunicativo y televisivo en el ámbito de su competencia.

3) Corresponde también al Estado asegurar los cauces internacionales precisos, para que el sistema televisivo español pueda asegurar su crecimiento cualitativo y cuantitativo en el marco de una sociedad del bienestar.

En cuanto a los ámbitos de actuación, las prioridades son las siguientes:

1) En campo de la educación a distancia. No será posible la renovación de los sistemas educativos, y su adaptación a las exigencias que les plantea la sociedad de la información, sin que se dé un auténtico compromiso de la televisión con la educación a distancia.

2) El campo de la **formación continua y la formación profesional**. Son estos terrenos, en los que la formación presencial clásica, no puede responder a la aceleración del cambio tecnológico y curricular. Sólo la televisión, en combinación con los nuevos

medios podrá satisfacer unas necesidades crecientes. Aquí, aunque la iniciativa privada pueda intentar responder a necesidades concretas, el papel del Estado debe servir de motor y de impulso.

3) **El campo de la televisión con los nuevos medios** - Internet y su entorno, especialmente. La convergencia televisión - educación sólo se puede darse de un modo eficaz, aprovechando las nuevas plataformas multimedia que la tecnología permite.

RESUMEN

No se ha producido en España una preocupación seria sobre la relación que hay y debe haber entre la educación y la TV.

La escuela debe contar con la televisión, y ésta - en especial la pública- debe hacerse responsable de su influencia en la formación de la infancia.

La escuela puede contribuir a formar en los niños una mirada crítica y selectiva frente a la televisión.

La televisión pública ha de ponerse al servicio del pluralismo y de la educación si quiere ser fiel a la idea de servicio público.

PROPUESTAS

- Revisar el modelo de financiación de la televisión pública a fin de que ésta pueda cumplir su función específica.

- Crear un Consejo de los medios audiovisuales, que ayude a hacer efectiva la obligación de protección de la infancia por parte de la televisión, y que potencie la participación de los ciudadanos en los medios audiovisuales.

- Crear programas destinados a la educación, en especial con vistas a la formación profesional y la educación a distancia.

- Establecimiento de un sistema fiscal que permita mejorar las posibilidades de inversión en educación a través de empresas privadas.

- Creación y desarrollo de un sistema de archivo, distribución y uso de videotecas al servicio de la educación.

- Mejora y potenciación de infraestructuras de telecomunicaciones que permitan un acceso barato a los centros educativos.

- Programas de formación del profesorado en materia de telecomunicaciones.

CONCLUSIONES

A los veinte años de aprobación de la Constitución podemos decir que la educación es, en nuestro país, un bien básico al que todos tienen acceso. El sistema educativo, sin embargo, presenta fallos y deficiencias que impiden que la educación tenga la calidad que debería tener. La apuesta por la calidad de la educación es el nuevo reto ante el que nos encontramos. Un reto que no afecta sólo a la escuela, sino a todos los agentes que intervienen, de un modo u otro, en la formación de las personas.

La reflexión realizada en torno a los criterios que deberían vertebrar la educación de calidad, mencionados en la introducción, nos sitúa frente a una serie de circunstancias que dificultan la realización de los fines educativos.

1. La familia, en sus distintos modelos, tiene grandes dificultades para asumir la responsabilidad de la educación, y coordinar esa responsabilidad con la escuela y con la influencia de los medios de comunicación.

2. La igualdad de oportunidades no es una consecuencia de la escolarización obligatoria garantizada. Las desigualdades familiares, de carácter tanto económico como cultural, son un evidente obstáculo para el afianzamiento de la igualdad.

3. Nuestro sistema educativo, pese a garantizar la educación para todos, tiende a una dualización, que hay que evitar con medidas expresas para que no degenera y empeore.

4. La calidad de la educación no tiene que ser incompatible con la equidad, siempre que se consiga flexibilizar el sistema, y abordar eficazmente las diferencias inevitables de los alumnos y de los centros.

5. La llamada "atención a la diversidad", propiciada por la extensión de la educación obligatoria a los dieciséis años, pide a gritos una revisión y fórmulas más imaginativas.

6. Ni la división del saber ni la división del Estado en Comunidades Autónomas, han de impedir la consideración de unos conocimientos básicos que todos deben adquirir, y que son la base de la cultura y de la cohesión social.

7. La educación no se reduce a la transmisión de unos conocimientos instrumentales. Consiste también en formar a la ciudadanía en los valores de la democracia. La dificultad de llevar a cabo tal formación conduce fácilmente al abandono del empeño.

8. La formación profesional sigue siendo una asignatura pendiente del sistema educativo español. Conviene replantearse la financiación de la misma, así como la coordinación de la formación profesional con el mercado laboral y con los varios niveles de la enseñanza.

9. La formación del profesorado para una educación de calidad y con problemas nuevos no ha sido considerada seriamente.

10. La televisión tiene un papel innegable en la formación de la infancia y de la adolescencia. El modo como debe ser asumida esa responsabilidad, especialmente por parte de la televisión pública, debería ser objeto de reflexión y debate ininterrumpido.