



Arxiu històric FUNDACIÓ JAUME BOFILL

Educación comparada

Ferran Ferrer

FEBRER 1998

FUNDACIÓ
Fundació
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill



**Cuadernos
de la OEI**

CUADERNOS

**Educación
comparada**

I

**Planificación,
financiación y
evaluación de los
sistemas educativos
iberoamericanos**



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



Secretario General
José Torreblanca

Director General de Programación
Carlos H. Gómez

Director General de Administración
Roberto Martínez

Coordinación de la Serie
«Educación comparada»
José Luis García Garrido
Javier del Valle

Edición
Emilia V. Plaza
Juan Carlos Toscano

**© Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 1998**

Bravo Murillo, 38
28015 Madrid
España

Correo Electrónico: oeimad@oei.es
<http://www.oei.es/>

Diseño
Bravo Lofish

Imprime
FotoJAE, S.A.
Ferraz 85
280008 Madrid
(España)

ISBN: 84-7666-095-2
Depósito Legal: M. 41.672-1998

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del titular del copyright.



Planificación, financiación y evaluación de los sistemas educativos iberoamericanos



Sumario

Introducción	7
1. Financiación del sistema educativo	9
1.1. Presentación del tema.	9
1.2. Aproximación metodológica.	12
1.3. Breve descripción de cada país.	14
1.4. Financiamiento de la educación en los países iberoamericanos.	20
1.5. Síntesis final.	32
1.6. Bibliografía.	35
2. Planificación del sistema educativo	37
2.1. Presentación del tema.	37
2.2. Aproximación metodológica.	39
2.3. Comparación de la planificación del sistema educativo entre los países iberoamericanos.	41
2.4. Conclusiones sobre la planificación del sistema educativo en los países iberoamericanos.	58
2.5. Bibliografía.	58
3. Investigación y evaluación de los sistemas educativos	61
3.1. Presentación del tema. El rol de la investigación en la evaluación del sistema.	61
3.2. Aspectos metodológicos.	62
3.3. Comparación de la investigación y educación de los sistemas educativos iberoamericanos.	63
3.4. Conclusiones.	106
3.5. Bibliografía.	107
Epílogo	109



Introducción

LAS páginas que se presentan a continuación constituyen la aportación de un grupo de profesores de procedencia geográfica diferente pero conocedores y claramente vinculados a la educación iberoamericana.

El trabajo se ha centrado básicamente en los tres ámbitos del sistema educativo que aparecen en el título del volumen: planificación, financiación y evaluación. No obstante, en ocasiones, nos hemos visto abocados a hacer algunas referencias a otros aspectos relacionados directamente con nuestro objeto de estudio con el fin de hacer más comprensibles las ideas expuestas.

En nuestra exposición hemos procurado cumplir con el principio de homogeneidad de las comparaciones, dada su importancia a la hora de conseguir la rigurosidad necesaria en este tipo de estudios. Los informes nacionales de los países han sido, en este sentido, de gran ayuda, dado que su redacción ha estado guiada por este criterio.

En todo caso, nosotros hemos querido contribuir, también, a hacer más clara la exposición unificando la estructura de los capítulos. Como se puede observar, iniciamos cada uno de ellos con una presentación del tema que abordamos. A continuación se señalan las limitaciones metodológicas más importantes que, a juicio del autor, han condicionado en mayor medida la elaboración del capítulo. En tercer lugar se presenta la comparación entre los diferentes países respecto a cada uno de los aspectos seleccionados. En este sentido se ha procurado emplear, en todo momento, tablas de comparación que facilitaban una visión rápida y comprensiva del fenómeno a estudiar, acompañadas de breves explicaciones sobre los aspectos claves comunes y diferenciales entre los países. Por último, se presenta una síntesis de aquellos elementos más reveladores de lo observado y analizado sobre la temática tratada.

Esperamos que nuestra contribución sirva para un mayor conocimiento de los sistemas educativos iberoamericanos, así como de los rasgos más peculiares que los identifica como tales.



1. Financiación del sistema educativo

Luis E. Pereyra Z.

Universidad Nacional Autónoma de México

1.1. Presentación del tema

UNA de las principales características de la vida moderna, y particularmente de este siglo que estamos a punto de culminar, es la legislación social y los servicios comunitarios que cualquier Estado ofrece a sus ciudadanos, hecho denominado desde la perspectiva de la política o la administración social como Estado de Bienestar, entendido como:

El conjunto de servicios sociales provistos por el Estado, en dinero, o en especie, así como la regulación de actividades privadas de individuos o empresas (...) que tienen como objetivo la satisfacción de las necesidades humanas y la mejora del ser humano (Gough, 1982, 15-49).

La política social de los Estados modernos se fundamenta en la provisión de servicios que tienen que ver básicamente con la Seguridad Social, la salud, la vivienda y la educación; estos servicios —como se ha dicho en el párrafo anterior— son prestados mediante dos mecanismos, en dinero (pensiones, becas, etc.) o a través de un servicio concreto que el Estado «produce» directamente, ya sea de manera gratuita o a costos muy bajos, por la subvención que soporta la operación de tal servicio (educación, transporte, etc.). Desde una perspectiva simplista, la concreción de la política social en servicios y programas específicos de atención a los ciudadanos supone la inversión de capital que proviene del erario público, y que en el lenguaje de la economía política este tipo de gasto público es denominado gasto social.

Este gasto, desde la perspectiva de la economía de la educación, es considerado como una inversión de tipo social, ya que de la formación adquirida por alguno de los miembros de una comunidad de manera indirecta-



ta, aquélla recibirá beneficios económicos que impulsarán su desarrollo y que se traducirán en mejoras sociales que son difíciles de cuantificar pero al mismo tiempo son evidentes. La política social, y en particular la educativa, con sus consecuentes derivaciones presupuestales en la mayoría de los casos, ocupa un papel preponderante en los planes de desarrollo de los gobiernos, pues existe un acuerdo prácticamente universal del impacto que sobre el crecimiento y el desarrollo económico y social tiene la educación.

De aquí que se considere que el financiamiento de la educación «es un medio para un fin y no un fin en sí mismo...» (O'Donoghue, 1982, 199); entonces, de la filosofía que fundamente a la constitución política de un Estado y de los objetivos y metas planteados en los planes de desarrollo de los gobiernos se derivarán las estrategias financieras a seguir. Así, si se prescribe la obligatoriedad y gratuidad de la educación, el esquema financiero consistirá en la anulación de pagos de derecho por parte de los usuarios, asumiendo el gobierno, a través del ministerio correspondiente, la responsabilidad de proveer los recursos humanos y materiales.

En el mismo orden, si se prescribe la idea de igualdad de oportunidades, de la interpretación que de ella se tenga dependen las implicaciones financieras:

... si se interpreta en términos de posibilidades de acceso a centros e instituciones ya existentes, entonces se subrayará la importancia de proporcionar ayuda financiera a los alumnos procedentes de familias de bajo nivel de renta (...). Si consiste en la posibilidad de acceso a centros e instituciones semejantes para todos, la ayuda (...), debe ir orientada a promover la construcción y funcionamiento de centros (...). Si la igualdad de oportunidades consiste en alcanzar niveles de rendimiento académico semejantes para todos, la ayuda financiera debe dirigirse tanto a los alumnos como a las propias escuelas (O'Donoghue, 1982, 202).

Por lo tanto, el presupuesto asignado al sector educativo debe de responder a un proceso de planeación general (plan de desarrollo) y sectorial (programa educativo) que responda articulada y consecuentemente con el proyecto político de una nación.

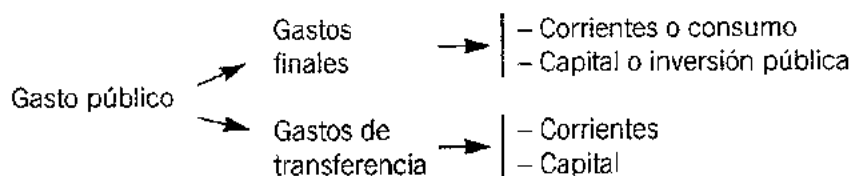
Ubicándonos en otra vertiente, al retomar los principios contenidos en el artículo 26, inciso 1, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada el 10 de diciembre de 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas y que en la letra dice: «Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe de ser gratuita al menos en lo concertado a la instrucción elemental y fundamental...» (Castillejo 1985, 28), tendríamos entonces que aceptar —sin discusión alguna— que el financiamiento de la educación es una responsabilidad legal del Estado. Pero este asunto no puede reducirse sólo a cuestiones de política y legislación social, sino que hay

que contextualizarlo en términos de la organización y la administración de un Estado y su gobierno en la *dimensión económica*; puesto que ningún sistema educativo organizado funciona con buenas intenciones, sino que se requiere dinero, sin él no podrían asegurarse los recursos humanos y materiales; con él aquellos problemas de otra índole podrían resolverse más fácilmente (Coombs, 1985, 188).

En las diferentes naciones que conforman el orbe se lleva a cabo una actividad económica que consiste en asignar recursos para satisfacer las necesidades humanas —Estado de Bienestar— mediante la producción de bienes y servicios. Los grupos sociales se enfrentan entonces a la tarea de organizar un sistema de producción y distribución de esos bienes y servicios que responda a las cuestiones de ¿qué, cómo y para qué producir?, dando lugar a una serie de intercambios y transacciones entre los individuos que se constituyen en los agentes económicos: la familia, la empresa y el Estado.

Las familias son las unidades económicas de consumo de bienes y servicios, quienes además poseen los recursos para obtenerlos; las empresas, son las unidades de producción, donde se transforman los bienes o servicios, y el Estado o la administración pública —que puede ser productor y consumidor—, en cumplimiento de una de sus principales funciones, el bienestar social, redistribuye los bienes producidos con subvenciones a empresas, subsidios y prestaciones sociales, dando lugar al denominado gasto público (Requeijo, 1997, 1-2).

El gasto público está conformado por gastos finales y gastos de transferencias; los primeros se refieren a la absorción de recursos reales por parte de la administración pública, y los últimos son la entrega de recursos sin contraprestación que implican la redistribución de recursos entre los diversos agentes económicos de los ingresos ya generados. A su vez, los gastos finales se subdividen en gastos corrientes y de capital o inversión pública, y los de transferencia se clasifican en gastos corrientes y gastos de capital; esquematizado, lo tendríamos de la siguiente manera:



En el caso concreto de los servicios educativos, los gastos corrientes son aquellos que están destinados a las erogaciones por conceptos diversos como: salarios de personal docente y administrativo, gastos de la administración en general (energía eléctrica, agua, teléfono, papelería y artículos consumibles de oficina, etc.), gastos de programas permanentes (apoyos a estudiantes, actividades recreativas y socioculturales, etc.); los gastos de capital

o de inversión son aquellos que están dirigidos a la adquisición o construcción de bienes inmuebles, equipamiento de aulas, laboratorios (ordenadores, microscopios, equipos de televisión o fotografía, etc.) e investigación.

El financiamiento de la educación, al depender de los recursos públicos y, por ende, formar parte —en alguna medida— de la actividad económica, provoca que las asignaciones presupuestales, hoy por hoy, estén sometidas a presiones económicas y sociales diversas. Los recursos parecen ser siempre limitados, no porque se estanque la asignación presupuestal, sino porque los costos por alumno aumentan como consecuencia del incremento de los diferentes rubros del gasto corriente, aunado, por supuesto, a los vaivenes financieros de cada país; por otra parte, la demanda del servicio no se detiene como consecuencia de los índices demográficos en los países que ahora estudiamos.

En otro orden de ideas, para efectos de análisis del financiamiento educativo se utilizan básicamente tres indicadores que miden el esfuerzo de un país en la inversión educativa: *a)* relación entre gasto público en educación y producto interior bruto; *b)* porcentaje destinado en los presupuesto generales de los Estados, y *c)* el gasto público en educación por habitante de cada país (Coombs, 1985, 193). Sin embargo, el financiamiento de la educación en términos, ya sea desde la perspectiva económica o estrictamente educativa, no puede reducirse exclusivamente a este tipo de indicadores sino que está relacionado con las diferentes esferas y participantes del hecho educativo (proyecto curricular, profesores, alumnos, padres de familia, administradores, planta física, etc.). Por tal motivo, el financiamiento juega un rol preponderante en el éxito del proyecto, pues, como ya se mencionó anteriormente, de él depende la provisión de los recursos materiales y humanos; y del esfuerzo conjunto de los educadores, administradores, planificadores, padres de familia y alumnos depende —cada uno en el ámbito de responsabilidad que le corresponde— el uso racional de los recursos.

1.2. Aproximación metodológica

Tal y como se afirmó en el inciso anterior, el tema que ahora nos ocupa reviste particular importancia, ya que ningún sistema o proyecto, independientemente de sus objetivos, puede prescindir totalmente de las aportaciones o recursos, y podemos afirmar que el éxito de un proyecto educativo depende de muchos factores: propuesta curricular, modelos de gestión y administración, tecnología, personas y, por supuesto, dinero.

Admitiendo entonces el carácter inevitable de los recursos financieros por constituir uno de los aspectos más visibles de cualquier empresa, conviene examinar entonces la situación del financiamiento educativo en el grupo de países iberoamericanos.

El análisis comparativo que sobre este grupo de países ahora se presenta se elaboró con base en los datos de los informes nacionales de cada

uno de los países miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), específicamente de los contenidos del epígrafe 6 y sus incisos correspondientes, revisándose también de manera general todos los puntos del informe con el objetivo de obtener y aprovechar toda aquella información relativa al tema en cuestión.

Es necesario aclarar que, para definir la estrategia metodológica, nos enfrentamos a una serie de limitaciones debido a: *a)* los diferentes años de realización de los informes y consecuentemente de los datos presentados; *b)* la variedad o carencia de información a pesar que los rubros sobre el financiamiento son muy precisos, y *c)* la heterogeneidad de las estructuras de los sistemas educativos (niveles y modalidades).

Para resolver estos imponderables, se decidió, de manera convencional y conscientes de las implicaciones que conlleva una decisión de tal naturaleza, puesto que las condiciones económicas han sido distintas en los diferentes países: *a)* obviar los años a que pertenecen los datos; *b)* derivar las variables de comparación —de corte económico— de los propios rubros de los informes nacionales, y *c)* homogeneizar en una estructura tipo los niveles educativos con el objetivo de apreciar con mayor precisión hacia dónde se canalizan los fondos económicos.

Después de haber establecido estas convenciones, se procedió a definir los aspectos de comparación en tres rubros: el primero de ellos relacionado con una de las principales variables macroeconómicas de cualquier Estado que es el gasto público, el segundo referido a la distribución del financiamiento y el último hace referencia a la gestión administrativa del tema en cuestión.

Las variables que componen el rubro correspondiente al gasto público son:

- Porcentaje del presupuesto asignado a educación en relación al presupuesto nacional.
- Producto interior bruto (PIB), porcentaje asignado a educación.
- Gasto público total en educación: *a)* gasto corriente y *b)* gasto de inversión de capital.
- Gastos privados en educación.
- Costo por alumno.

Las variables que conforman el rubro de distribución del financiamiento son:

- Aportación del gasto por fuente: *a)* gobierno central, *b)* gobierno estatal o regional y *c)* gobierno municipal.
- Distribución del financiamiento educativo por nivel educativo.
- Subvención estatal a la educación privada.
- Subvención a estudiantes.



Las variables del tercer rubro son:

- Apoyos financieros de organismos internacionales.
- Gestión administrativa del financiamiento: vinculación de las áreas de planeación educativa y planeación financiera.

Por último, es pertinente aclarar que si en la revisión de los informes no se encontraron los datos requeridos, se decidió prescindir de ellos, tratando de evitar cualquier suposición que sesgara la comparación.

1.3. Breve descripción de cada país

La finalidad de este apartado es presentar de manera sucinta información general relacionada con el tema que nos ocupa, de tal manera que sirva como marco de contextualización para facilitar la comprensión de las categorías que sobre el financiamiento de la educación ahora se comparan.

Argentina.—La estructura y características del sistema educativo argentino está contenido en su Ley Federal de Educación; en ella se prescribe que aquel se conforma por establecimientos de gestión pública y privada. Asimismo, se reconoce que el financiamiento de la educación es obligación del Estado, las provincias y los municipios, con el fin de garantizar el derecho de gratuidad de la enseñanza en los centros públicos. Cabe señalar que dicha ley, en su Título V, «De la enseñanza de la gestión privada, Capítulo VII, Regímenes especiales», contempla el subsidio para establecimientos educativos privados.

Igualmente, en el Título X, Capítulo 1, «Del Ministerio de Cultura y Educación», ordena al Gobierno y a la administración el desarrollo de programas nacionales y federales de cooperación técnica y financiera con el objetivo de elevar la calidad de la educación.

Por otra parte, los datos históricos del gasto público en relación al producto interior bruto (PIB) revelan que en la década de 1976-1986 hubo un incremento de 1,68 puntos porcentuales; sin embargo, en la relación entre gasto público en educación y gasto público total durante el mismo período se observó una caída del 50% en la asignación del presupuesto de este país. En 1992 se asignó al sector educación el 8,81% del presupuesto total de la nación.

Colombia.—Los principios que rigen el sistema educativo colombiano están contenidos en su Constitución Política, en la Ley General de la Educación y en la Ley de Educación Superior; en ellas se dispone que los servicios educativos serán brindados por las instituciones que para tal efecto disponga el Estado y por los particulares bajo las normas y reglamentación

que éste disponga. Los recursos para el financiamiento de la educación son aportados por el Gobierno central, los departamentos, el distrito especial de Santa Fe de Bogotá, los territorios nacionales y los municipios; asimismo, y con la intención de optimizar el manejo de los recursos, el Ministerio de Educación, bajo los principios de centralización política y descentralización administrativa, creó como organismos de administración financiera y mecanismo de pago a nivel regional los Fondos Educativos Regionales (FER).

El gasto público en educación en términos de porcentaje del producto interior bruto ha aumentado paulatinamente, pasando de 1,2% en 1965 a 3,17% en 1984, estancándose por la crisis económica que durante esta última época sufriera el país. Tenemos entonces que al principio de los 80 la asignación del gasto público con relación a los gastos del Gobierno central representaba el 24,5% mientras que a finales de dicha década se observó un descenso de 4,5 puntos porcentuales.

En cuanto al apoyo y subvención de estudiantes, Colombia no tiene definida una política de becas, aunque cuenta con el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, cuyos recursos provienen de ingresos propios del instituto, bienes de crédito nacional e internacional y aportes del Estado.

Costa Rica.—En Costa Rica el marco legal que regula el sistema educativo es su Constitución Política, la Ley Fundamental de Educación y una serie de leyes que norman el ámbito de competencia de diversas instancias que tienen injerencia directa en los asuntos educativos, como el Consejo Superior de Educación, el Ministerio de Educación y el Consejo de Educación Superior Privada, entre otros.

Desde la redacción del Plan Nacional de Desarrollo Educativo se ha procurado mantener el peso porcentual del presupuesto educativo con relación al presupuesto nacional, buscando, a través de la regionalización del sistema, racionalizar los recursos. Del año de 1986 a 1990 la proporción del presupuesto del Gobierno central de este país destinado a educación ha fluctuado entre el 19 y el 21%. Hacia el año 1995 el gasto público de educación en porcentaje del producto interior bruto alcanzó el 4,5%. Independientemente al presupuesto de educación, algunos ministerios asignan recursos orientados a gastos de capital con la finalidad de coadyuvar a satisfacer los requerimientos en este rubro.

Asimismo, Costa Rica cuenta con el apoyo financiero de agencias internacionales para proyectos dirigidos a mejorar la calidad de la educación. Los fondos procedentes de estos organismos son controlados por la Oficina de Cooperación Internacional para la Educación que depende del despacho del Ministerio. La política de ayuda económica para la educación se efectúa a través de dos mecanismos: becas y crédito educativo; el primero está dirigido a la Educación General Básica de tercer ciclo y Educación Diversi-



ficada, y el segundo mecanismo atiende la Educación Universitaria o Parauniversitaria.

Cuba.—Los principios y la legislación del sistema educativo cubano se prescriben en su Constitución; en ella se reconoce que la enseñanza es función del Estado y es gratuita, por lo que a través de su sistema de becas se otorgan las facilidades necesarias a los estudiantes y trabajadores que deseen alcanzar los niveles básicos de educación o perfeccionarse profesionalmente.

Los organismos gubernamentales encargados de dirigir la enseñanza son el Ministerio de Educación, que atiende el despacho de los asuntos de educación primaria y de la educación general media (Secundaria Básica y Preuniversitaria), y el Ministerio de Educación Superior, que se encarga de la educación técnica y profesional así como de la universitaria.

El presupuesto educativo lo elabora la Dirección de Contabilidad y Finanzas del Ministerio, y el ejercicio del presupuesto de inversión es responsabilidad de la Dirección de Mantenimiento de Inversiones. En 1985 los gastos públicos de educación en relación con producto social global (sería el equivalente al PIB) fueron del 6,3%.

Chile.—El sistema educativo está conformado por establecimientos de carácter público y privado. Los principios que rigen la educación en Chile están contenidos en la Constitución Política y en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza que fuera aprobada en el año de 1990. De acuerdo con este ordenamiento, es responsabilidad del Estado chileno fomentar la educación en todos sus niveles educativos y financiar un sistema gratuito para que todos sus ciudadanos tengan acceso a ella, dando prioridad a la enseñanza básica.

La subvención a los establecimientos privados está normada por el Decreto con fuerza de Ley N.º 2, promulgado el 2 de junio de 1989, y se otorga a todos los niveles educativos, subvencionándose en promedio el 84% de la matrícula de este tipo de centros.

El presupuesto asignado a educación en lo que va de las tres últimas décadas ha descendido considerablemente; en 1970 el gasto asignado a este sector representaba el 4,57% del PIB, en 1980 fue de 4,57% y en 1990 2,76%, lo que representa una caída en puntos porcentuales de 1,81, a pesar de que el producto interior bruto de este país durante este lapso de tiempo se ha triplicado. En el año 1990 el presupuesto asignado a educación representó el 7,81% del gasto público chileno.

Ecuador.—El sistema educativo ecuatoriano está normado por la Constitución Política del Estado, la Ley de Educación y Cultura y la Ley de Carrera Docente. En el artículo 71 de su carta magna se prescribe que el presupuesto asignado al sector educativo no será menor al 30% de los ingresos del Estado. Sin embargo, a pesar que en los últimos veinticinco años aquel

ha aumentado significativamente sobre el presupuesto nacional, ha disminuido 14,02 puntos porcentuales, si consideramos que el porcentaje de asignación más alto fue en 1980 con un 33,02% y en 1994 se asignó sólo un 19%. En 1995 el gasto público en educación significó el 3,4% del PIB.

Los establecimientos educativos en el Ecuador, por su financiamiento, se clasifican en oficiales —reciben los aportes financieros públicos— y particulares, cuya manutención corre a cargo de las personas físicas o morales, y otros que cuentan con la subvención parcial del Estado, entidades públicas y asociaciones civiles. A nivel de organismo descentralizado del Ministerio de Educación con autonomía administrativa y financiera, el Ecuador conduce su política de becas y ayuda al estudio a través del Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo (IECE).

Este país tiene firmado convenio con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), cuyos apoyos financieros, complementados con aportes estatales, se destinan a la operación de programas específicos: Atención a la marginalidad escolar rural, Educación técnica vocacional y mejoramiento de la calidad de la educación.

El Salvador.—Los fundamentos legales del sistema educativo salvadoreño están sustentados en la Constitución de la República y en la Ley General de Educación; por ordenamiento constitucional, los salvadoreños tienen el derecho y la obligación de recibir la educación parvularia y básica. Los establecimientos de enseñanza, por su tipo de financiamiento, se clasifican en públicos y privados; los primeros son costeados por el Estado y los segundos por personas particulares.

En la década de 1980 a 1990 el gasto público en educación en porcentajes del PIB descendió de 3,6% a 1,6%, un año más tarde cayó 0,1 punto porcentual, para ubicarse en 1995 en 2,2%. La política de becas y ayuda que ofrece el Estado salvadoreño a los estudiantes que, por limitaciones económicas, no tienen acceso a la educación en sus diferentes niveles educativos se efectúa a través de créditos que son operados por el Fondo de Garantía para el Crédito Educativo —Educrédito—; el mismo organismo ofrece un programa denominado Becas *a posteriori* cuyo objetivo es solucionar el endeudamiento de los estudiantes usuarios del crédito.

El Salvador recibe financiamientos externos de entidades como el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, cuyas aportaciones son administradas por la Oficina de Proyectos de Cooperación Internacional.

España.—Actualmente el marco legislativo del sistema educativo español está sustentado en la Constitución Española y en cuatro leyes orgánicas: de Reforma Universitaria, Reguladora del Derecho de la Educación, de Ordenación General del Sistema Educativo, y de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. A partir de estos marcos se pro-

mueve la participación de la comunidad educativa en aspectos de organización financiera y curricular.

La administración del sistema se basa en un modelo descentralizado que delega las responsabilidades y competencias entre el Estado, las comunidades autónomas y los municipios. El financiamiento de la educación proviene de fondos públicos y de aportaciones de instituciones privadas y de los ciudadanos, aportando las comunidades autónomas en su conjunto el 50% del gasto público total del sector; el gasto público en educación con base en el PIB fue de 4,7% en el año 1994.

El Estado español, a través de su Ministerio de Educación y Cultura, subvenciona la enseñanza privada dirigida básicamente a centros que ofrecen el nivel de enseñanza obligatoria. Su política de ayuda al estudio se sustenta en el mecanismo de becas que privilegian los niveles de enseñanza no obligatorios como una estrategia para compensar las desigualdades sociales.

México.—Las disposiciones legales que rigen el sistema educativo en México se encuentran en el artículo 3.º de su Constitución Política y en la Ley General de Educación; en el primer documento se dicta que toda la educación que imparta el Estado será gratuita y los niveles de Enseñanza Primaria y Secundaria obligatorios. La Educación Superior se rige bajo el principio de autonomía, facultando a los establecimientos que imparten este nivel para gobernarse y administrar su patrimonio.

El financiamiento de la educación proviene de las aportaciones de los gobiernos federal, estatal y municipal y también de los particulares. Existe el compromiso en el Programa de Modernización Educativa 1989-1994 (PME) y en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, firmado en 1992, de incrementar el gasto público en educación en una proporción superior al crecimiento del PIB; aquél, en relación a este indicador económico, ha ido aumentando paulatinamente del 3,6% en 1988 a 4,5% dos años después y 5,7% en 1993.

En cuanto a la Educación Superior, en 1990 se constituyó el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) como una alternativa de financiamiento público para apoyar el cambio estructural de las instituciones de este nivel con recursos extraordinarios. La política de becas y apoyo económico de la Secretaría de Educación Pública atiende preferentemente a estudiantes de Secundaria Técnica y Bachillerato Tecnológico; este programa es reforzado por el Programa Nacional de Solidaridad y por la participación de establecimientos particulares, que por ley tienen que asignar el 5% de su matrícula en becas.

Paraguay.—El Estado paraguayo dispone de los principios legales para su sistema educativo en su Constitución Nacional y en la Ley 136/93, de las Universidades, donde se reconoce la autonomía universitaria; cabe mencionar que Paraguay no cuenta con una ley orgánica de educación.

En el artículo 76 de su máxima legislación se prescribe que la organización del sistema educativo es responsabilidad del Estado y que la educación básica es obligatoria y las escuelas públicas gratuitas. Asimismo, en el artículo 84 se ordena que los recursos financieros asignados al sector no serán inferiores al 20% del gasto total público; sin embargo, el porcentaje asignado en 1992 no supera el 12%, a pesar que en 1991 se duplicó el gasto en educación con relación al año anterior. En el año 1995, en porcentaje del PIB, el gasto público de educación fue de 2,9%.

El Ministerio de Educación y Culto de Paraguay realiza transferencias y aportes presupuestarios a instituciones como la Universidad Católica y curias diocesanas; por otra parte, recibe el apoyo financiero del Banco Mundial (BM), del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), de la Organización de Estados Americanos (OEA), entre otros, para financiar proyectos específicos del sistema educativo.

Perú.—En este país los principios que rigen y norman el sistema educativo están contenidos en varios documentos, los más importantes son la Constitución Política, la Ley de Educación, la Ley de Profesorado y la Ley Orgánica del Ministerio de Educación; en ellos se dispone que la Educación Primaria es obligatoria y gratuita en los centros estatales.

El financiamiento de la educación está constituido por las aportaciones que hacen el Estado, la comunidad y los particulares, recayendo el 98% del gasto total del sector en el tesoro público. De 1985 y 1992 el porcentaje del presupuesto asignado a la enseñanza en relación con el presupuesto total del Gobierno central ha fluctuado entre el 11% y el 18%, habiendo sido en 1987 y 1990 las asignaciones más alta y baja, respectivamente; en 1992 fue de 15,2%. Respecto al PIB, en el mismo período el porcentaje más elevado, 3,4%, correspondió a 1987, y 1,60% en 1992.

El Estado peruano financia por medio de transferencias de fondos el funcionamiento de dos universidades particulares, también apoya a estudiantes con limitaciones económicas a través del Instituto Nacional de Becas y Crédito Educativo. Por otro lado, cuenta con el apoyo financiero del Banco Mundial y del Gobierno japonés para subvencionar programas tendentes a elevar la calidad de la enseñanza y modernizar el sistema educativo en general.

Uruguay.—El sistema educativo de Uruguay está constituido por establecimientos de carácter público y privado; su normatividad se encuentra en diferentes documentos legales; los más importantes son: la Constitución de la República, donde se establecen los principios de laicidad, obligatoriedad, gratuidad y autonomía de la enseñanza; la Ley de Educación y la Ley Orgánica de la Universidad de la República. La autonomía a que alude la carta magna impacta a diferentes entidades, alcanzando su mayor expresión en la universidad, pero aquel principio sólo se aplica para aspectos técnicos y administrativos pero no financieros.

En el año 1991 del presupuesto total del estado uruguayo se asignó el 13% al sector educativo; proporcionalmente, al producto interior bruto representó el 2,7%; en 1995 fue del 2,8%.

La educación privada se procura sus propios recursos, y la única subvención que recibe del Estado es aquella que proviene de la exención de impuestos estatales y municipales. En lo concerniente a becas y apoyo al estudio, tenemos que en los niveles de Educación Preescolar, Primaria y Media (ciclo básico y segundo ciclo) no ofrece un financiamiento directo, sino que son ayudas para alimentos, vivienda, transporte, etc., que de alguna manera minimiza la probabilidad de deserción en estos niveles. Para el nivel de estudios superiores, la Comisión Nacional de Becas otorga ayudas económicas; no existe la figura del crédito educativo, aunque los establecimientos privados manejan sus propios procedimientos crediticios.

Venezuela.—Los principios fundamentales del sistema educativo venezolano se encuentran en tres documentos básicos: la Constitución Nacional, la Ley Orgánica de Educación y la Ley de Universidades; en el primero de ellos se promulga que la educación es función del Estado, y en los otros dos se establecen los fines, normas y directrices de los correspondientes niveles educativos.

El sistema educativo de este país está compuesto por establecimientos de carácter público y privado; el financiamiento del primero proviene de los fondos del Estado, y, para el otro, de los particulares o asociaciones civiles; sin embargo, reciben apoyo financiero del Ministerio de Educación mediante un programa de subvenciones.

En el año 1995 el gasto total de educación asignado en relación al presupuesto nacional de Venezuela fue de 19,69%, y en relación año-PIB fue del 5,2%.

En los niveles de Educación Obligatoria sus apoyos a estudiantes de escasos recursos económicos se llevan a cabo a través de programas sociales alimentarios y de dotación de útiles escolares; en el caso de la Educación Superior, la autoridad correspondiente plantea la necesidad de crear fuentes alternativas y complementarias de financiamiento, para lo cual se prevé la creación del Fondo para el Financiamiento y Desarrollo de la Educación Superior, cuyos aportes provendrán del Estado, los empresarios y los egresados de este nivel de estudios.

1.4. Financiamiento de la educación en los países iberoamericanos

Con base en lo expuesto en el inciso número 2, la comparación se llevó a cabo conforme al agrupamiento de las variables en los siguientes categorías: a) gasto público en educación, b) distribución del financiamiento y c) gestión administrativa del financiamiento. Los datos se presentan en ta-

blas, cuyos contenidos se intentó que fueran lo más homogéneos para apreciarlos y compararlos con menor dificultad.

1.4.1. Gasto público en educación

En la descripción que hicimos de cada uno de los países sobre las bases legales que fundamentan su sistema educativo, en muchos de ellos se encontró que su Constitución Política ordena, dada la importancia del sector educativo en el desarrollo económico y social de cualquier país, que en educación la asignación presupuestal será no menor al 20% —en algunos casos se menciona el 30%— del presupuesto nacional del país en cuestión.

Si observamos en la tabla 1. Gasto público en educación, y suponiendo que el ordenamiento legal explicitado fuera una disposición general, ninguno de los países comparados cumple con ella, aunque cabe resaltar que países como Venezuela, Costa Rica, México y Perú designan una proporción superior al 15% del total de su presupuesto nacional, siendo los países que menor porcentaje asignan Chile y España.

Tabla 1. Gasto público en educación

Variables Países	% presupuesto de educación sobre el presupuesto nacional	% PIB	Gasto público: % gasto corriente	Gasto público: % gasto de inversión de capital	Gasto privado en educación	Costo por alumno
AR	8,81	4,5*	90	10	NC	NC
CO	NC	3,63	95	5	NC	NC
CR	21	4,5*	99	0,8	NC	414,2
CU	NC	NC	95,4	4,5	NC	960,70**
CH	7,81	2,76	99,8	0,1	NC	1.154
EC	19	3,4*	81,9	18,1	NC	NC
SA	NC	1,6	96,9	3,1	NC	1.300 \$**
ES	5,9	9,8	92,4	7,5	5,20#	2.157**
ME	18,2	5,7	NC	NC	3%	1.581,06**
PY	12	2,9*	89,3	10,7	NC	NC
PE	15,2	1,9	90	10	NC	NC
UR	13	2,7	88,9	11,1	8,38%	634,25**
VE	19,6	5,2	NC	NC	NC	NC

* = Corresponde al año 1995, Informe Mundial sobre Educación, UNESCO (1998).

** = Promedio de alumnos de los diferentes niveles.

= Miles de millones de USD.

\$ = Expresado en moneda nacional.

NC = No consta.

Sin embargo, al establecer una correlación entre este valor relativo y el porcentaje del gasto en términos del producto interior bruto (PIB), encontramos que no hay una relación directa entre estos valores, y aunque hay países que asignan una alta proporción del presupuesto nacional al sector educativo, el cumplimiento del nivel del gasto público en porcentajes del PIB está por debajo del estándar establecido para este indicador por la Convención de Santiago en 1962, como es el caso de Ecuador y Perú, que contrastan con la situación española, que, a pesar de no designar una alta proporción de su presupuesto nacional, su gasto en porcentajes del PIB está por encima de todos los países comparados.

Tal situación podría explicarse por el hecho que los países que ahora comparamos —a excepción de España— forman parte de una de las regiones menos desarrolladas del orbe. España, por el contrario, se ubica en una de las regiones más desarrolladas; su estabilidad económica se manifiesta a través del control de la inflación, cuyo índice bajó de un 3,2% en 1996 a un 2,5% en el primer semestre de 1997, y también evolucionó favorablemente el déficit público (CRIF/ENSP, 1997, 203).

Ahora bien, con relación al ejercicio y aplicación del presupuesto del sector educativo, en términos generales, observamos que la tendencia en todos los países es similar, ya que por encima del 90% del gasto público en educación es canalizado para cubrir los gastos corrientes (salarios de profesores, personal administrativo, energía eléctrica, agua, etc.) y solamente el 10% o menos está destinado a gastos de inversión (construcción de escuelas, equipamiento de aulas y laboratorios, etc.). Destacan, como países cuyo gasto de inversión en capital es mínimo, Chile y Costa Rica, 0,1 y 0,8%, respectivamente; en el otro lado se encuentran Ecuador y Uruguay, cuya asignación está por encima del 10%.

En relación a la variable gasto privado en educación, se encontró que la mayoría de los países, si no es que todos, reconocen que los particulares gastan en educación, pero esta parte del financiamiento no está contenida en el total del gasto en educación, dado que se carece de estrategias y mecanismos para la recolección fiable de la información, con la salvedad de España, México y Uruguay, y bajo la aclaración de este último país, que previene sobre la poca confiabilidad de los datos ofrecidos; se observa que la contribución es mínima en comparación con el gasto público en educación, aunque en realidad es más bien el reflejo de la subestimación de este tipo de financiamiento como consecuencia de la poca sistematización de los datos.

Por último, en lo relativo a la variable costo por alumno, encontramos que hay una gran diferencia entre aquellos países que ofrecen la información; creemos que las diferencias se deben principalmente a la situación económica que impera en cada uno de los países, y que se relacionan directamente con la paridad cambiaria y el poder adquisitivo de las monedas nacionales frente al dólar norteamericano; no debemos

de olvidar que en la década de los 70-80 la mayoría de los países latino-americanos tenía un modelo económico de crecimiento hacia dentro que se caracterizó por una reducción de las importaciones de productos, una planificación estatal flexible y movilización de los recursos públicos, modelo que ante el interjuego y las presiones de las economías mundiales llevó a los países a profundas y prolongadas crisis económicas, cuyo mayor impacto, por lo general, se observó en la reducción del gasto público, afectando diversos sectores, principalmente el desarrollo social, incluyendo al ámbito educativo.

Continuando con el gasto público en educación, y al analizar los datos desglosados de aquellos países que aportaron la información por nivel de estudios, encontramos que existe una relación directa entre el costo por alumno y el nivel de estudio (éstos no corresponden a un país particular, se constituyeron de manera intencional); es decir, que mientras más alto se ubique un estudiante en la pirámide educativa, mayor será el costo debido al gasto de inversión que tiene que hacerse en cuanto al equipamiento de los escenarios educativos.

Tenemos como excepción el caso de los estudios de carácter técnico o tecnológico; el caso de México nos ilustra, donde el financiamiento de la Educación Técnica-Profesional es mayor que los que requieren estudios de licenciatura; reiteramos que ello obedece a los gastos de inversión de capital que demandan los escenarios de este tipo de estudios (véase tabla 2).

Tabla 2. Costo por alumno según nivel educativo

Nivel educativo Países	Preprimaria	Primaria	Secundaria	Bachillerato Universitario	Educación Técnica- Profesional	Educación Superior
AR	NC	NC	NC	NC	NC	NC
CO	NC	NC	NC	NC	NC	NC
CR	NC	NC	NC	NC	NC	NC
CU	NC	NC	NC	NC	NC	NC
CH	NC	NC	NC	NC	NC	NC
EC	NC	NC	NC	NC	NC	NC
SA	540*	600*	630*	1.560*	NC	4.800*#
ES	NC	1.537	2.153,60	NC	NC	2.780,40
ME	NC	167,65	343	572,54	1.051,55	965,90
PY	NC	NC	NC	NC	NC	NC
PE	NC	NC	NC	NC	NC	NC
UR	NC	254	294	460	NC	1.529
VE	NC	NC	NC	NC	NC	NC

* = Expresados en moneda nacional.

= Corresponde a la Educación Superior no universitaria.

NC = No consta.

1.4.2. Distribución del financiamiento educativo

Esta categoría está compuesta por tres grupos de variables; el primero de ellos alude a la aportación del gasto por fuente, el segundo a la distribución del financiamiento según el nivel educativo y el tercero hace referencia a las subvenciones educativas.

Tabla 3. Distribución del financiamiento educativo

Variables Países	Aportación del gasto por fuente: gobierno central	Aportación del gasto por fuente: gobierno regional	Aportación del gasto por fuente: gobierno municipal
AR	60%		40%
CO	98%		2%
CR	NC	NC	NC
CU	18,85%		81,15%
CH	NC	NC	NC
EC	NC		?NC NC
SA	NC	NC	NC
ES	34%	52%	14%*
ME	78,2%	16%	2%
PY	NC	NC	NC
PE	98%		2%
UR	NC	NC	NC
VE	NC	NC	NC

* = Aportación de otros ministerios.

NC = No consta.

En el grupo correspondiente a la aportación del gasto educativo por fuente, se observa en la tabla número 3 que la aportación para el financiamiento está distribuida entre los gobiernos central, regional y municipal, correspondiendo proporciones por encima del 60%, y en algunos casos del 98%, al gobierno central y la diferencia a los gobiernos regionales o provinciales y municipales o comunas; cabe destacar la relación inversa que se presenta en los casos de Cuba y España, donde los gobiernos regionales —autonomías en el caso español— son los agentes de mayor aportación financiera.

Ello obedece, para el caso de Cuba, a que la distribución de competencias recae en las Asambleas de Poder Popular, que se organizan de acuerdo con la división político-administrativa de país y que tienen el encargo de:

Dirigir las entidades económicas de producción y de servicios de subordinación local, con el propósito de satisfacer las necesidades económicas, de salud, y otras de carácter asistencial, educacionales, culturales, deportivas y recreativas de la colectividad... (MERC, 1995, 8).

En el caso español consideramos se debe a que, a partir de la aprobación de su Constitución en 1978, la administración pública:

Entró en un proceso de descentralización donde (...) ciertas competencias van siendo delegadas de la administración central a las autonomías y localidades (MECRE, 1997, 7).

Tabla 4. Distribución del financiamiento educativo

Nivel educativo	Preprimaria	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Educación Superior	Otras modalidades educativas *
Países						
AR	NC	NC	NC	NC	NC	NC
CO	NC	NC	NC	NC	NC	NC
CR	NC	NC	NC	NC	NC	NC
CU	7,7%	19,2%	37,2%		15,33%	1,6%
CH	7,9%	52,4%		18,3%	19,6%	2,3%
EC	NC	33,7%		37,6%	26,2%	2,3%
SA	5%	58%	NC	NC	10%	3%
ES		37,8%		27,5%	19,1%	15,4%
ME	NC	46,3%		10,8%	16,2%	4,6%
PY	NC	66,4%	NC	30,34%	NC	3,1%
PE	8,98%	47,7%	41,3%	NC	NC	1,8%
UR	NC	55,1%	28,1%	16,7%	NC	NC
VE	1,80%	9,7%		1,7%	33,2%	4,5%

* = Comprende la Educación de Adultos, Educación Especial y Educación Técnica.
NC = No consta.

En lo que respecta a la distribución del financiamiento según el nivel educativo, los datos de la tabla número 4 nos revelan que la mitad de los países comparados asignan el mayor porcentaje del presupuesto —por encima del 46%— para la educación del nivel básico, hecho consecuente con los preceptos constitucionales, ya que la mayoría de los países declararon la universalización de la Educación Básica para sus ciudadanos; por otro lado, parte de la diferencia se distribuye de manera equitativa en los niveles de Bachillerato y Educación Superior, y el resto entre la Educación Preescolar, recibiendo un porcentaje mínimo las otras modalidades, dentro de las cuales se comprende la Educación Especial, la Educación para Adultos, etc.

Sobre el porcentaje del gasto público asignado a la Educación Superior observamos que es bajo en relación al costo elevado que significa cada alumno en este nivel de estudios, de aquí que consideremos que las instituciones universitarias, en uso de la facultad de autonomía que le otorga la legislación educativa de cada país, tendrían que implementar estrategias de financiamiento que, mediante el concierto y la participación de las autoridades, los académicos, los estudiantes, los egresados universitarios y la sociedad en general, fortalezcan la asignación presupuestal pública buscando simultáneamente promover la eficiencia interna de estos establecimientos.

Sobre este mismo rubro hay que llamar la atención sobre el paralelismo existente entre la distribución del financiamiento y la pirámide educativa que se observa en el caso de España; es decir, en la base de la pirámide se asigna el mayor presupuesto y en el vértice el menor.

Ante la irregularidad del patrón en la distribución del financiamiento por nivel educativo se decidió buscar una relación entre la distribución del financiamiento y la matrícula de estudiantes por nivel educativo; para tal efecto, y con base en los datos de la tabla número 4. Distribución del financiamiento educativo, y las estadísticas respectivas que proporcionaron los diferentes informes nacionales sobre sus sistemas educativos, se jerarquizaron los datos, buscando la correspondencia directa entre ellos.

Tabla 5. Relación entre distribución del financiamiento por nivel educativo y matrícula de estudiantes

Nivel educativo		Preprimaria	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Educación Superior	Otras modalidades
Países							
AR	A						
	B						
CO	A						
	B						
CR	A						
	B						
CU	A	4	2	1		3	5
	B	—	1	2	—	3	—
CH	A	4		1	3	2	5
	B	—	3		2	1	—
EC	A	—	2		1	3	4
	B	4	1		2	3	—
SA	A	3	1	—	—	2	4
	B						
ES	A		1		2	3	4
	B	3	1		—	2	—
ME	A		1		3	2	4
	B	3	1	—	—	2	4
PY	A	—	1	—	2	—	3
	B	3	1	—	2	—	—
PE	A	3	1	2	—	—	—
	B	3	1		2	—	—
UR	A	—	1	2	3	—	—
	B						
VE	A	4	2	—	—	1	3
	B	3	1		2	—	—

A = Jerarquización de la distribución del financiamiento.

B = Jerarquización de la matrícula de estudiantes.

(Para ambos: 1 = más alta y 5 = más baja).

La tabla número 5 nos muestra que, salvo los casos de España, México, Paraguay y Perú, parece existir correspondencia entre la proporción del presupuesto asignado y la matrícula de estudiantes. Al respecto, es importante señalar que la aseveración anterior hay que tomarla con cautela, pues la homologación convencional de los niveles educativos y las estadísticas de años diferentes a la asignación presupuestal, estamos seguros, sesgan los datos.

**Tabla 6. Distribución del financiamiento educativo:
Subvenciones educativas**

Variables Países	Subvención estatal a la educación privada	Subvención a estudiantes
AR	15%**	X
CO	—	X
CR	—	0,062%**
CU	—	3,33%**
CH	NC	7,4%*
EC	X	X
SA	—	X
ES	X	X
ME	—	X
PY	NC	NC
PE	X	X
UR	—	X
VE	X	X

* = Del presupuesto del ME.

** = Del gasto público en educación.

X = Si.

— = No.

NC = No consta.

Por último, tenemos el grupo de variables que hacen referencia a las subvenciones que se otorgan a la educación privada y a los estudiantes; la información que sobre el primer punto nos muestra la tabla número 6 es escasa, sólo Argentina, Chile, Ecuador, España, Perú y Venezuela subvencionan la educación privada; el primer país subsidia estudios de nivel secundario, España la Educación General Básica, Perú lo hace a nivel de Educación Superior.

En lo referente a la subvención de estudiantes, a excepción de Paraguay, en cuyo informe no se encontró la información respectiva, los doce países restantes ofrecen este tipo de subvenciones bajo los mecanismos de becas, créditos y programas asistenciales de alimentación, vivienda y transporte. Seguidamente presentamos la situación de los diferentes países.

Argentina.—Del Ministerio de Cultura y Educación depende el Instituto de Crédito Educativo; en el año 1992 otorgó un total de 4.277 becas: 297 a estudios no universitarios, 3.246 para diferentes niveles educativos a lo largo de todo el país y 734 para Educación Superior. Además, las propias universidades ofrecen becas a sus estudiantes, las cuales no están cuantificadas.

Colombia.—Menciona no tener una política de becas; a pesar de ello, cuenta con el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX); sus funciones están dirigidas a apoyar estudiantes de nivel superior.

Costa Rica.—En el año 1990 se canalizó el 0,06% del gasto total de educación a la subvención de estudiantes. Poseen también la figura del crédito educativo dirigida a estudiantes de Educación Superior, dando prioridad a carreras científicas o tecnológicas; estos créditos son manejados por la Comisión Nacional de Préstamos para la Educación Superior, entidad semiautónoma creada mediante la Ley 6041, del 30 de octubre de 1980.

Cuba.—En los principios y legislación de la educación cubana se prescribe que la enseñanza es función del Estado y, por tanto, hay un amplio sistema de becas para estudiantes y trabajadores.

Chile.—Los programas de subvención a estudiantes son operados por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), organismo autónomo del Estado chileno. En el año 1990 la canalización de fondos para apoyar estudiantes representó el 7,4% del gasto público en educación. El Ministerio de Educación participa simultáneamente en los programas de la JUNAEB y otorga becas a nivel de estudios superiores. Asimismo, existe un sistema de préstamos cuyo reembolso del empréstito permite crear un fondo revolvente con metas de financiamiento a largo plazo.

Ecuador.—La subvención a estudiantes se lleva a cabo mediante los mecanismos de beca y crédito educativo; es el Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo y Becas, como organismos descentralizado con autonomía administrativa y financiera, el responsable de promover el apoyo económico de los estudiantes.

El Salvador.—Ofrece ayuda a los estudiantes a través del Fondo de Garantía para el Crédito Educativo —Educrédito— y el Programa de becas *a posteriori*; este último tiene como finalidad reducir o cancelar las deudas por los créditos. En el año 1994 se otorgaron 180 créditos y 42 becas *a posteriori* (MERS, 1996, 47).

España.—Los mecanismos básicos para la subvención de estudiantes son las becas y ayudas de estudio, las cuales están dirigidas básicamente a los niveles de enseñanza no obligatoria. Las becas se clasifican en generales y especiales; las primeras están destinadas a alumnos de niveles post-obligatorios, y las segundas se otorgan a la educación infantil. Para el curso 1993-1994 se otorgaron un total de 870.311 becas para los diferentes niveles educativos, cuyo monto ascendió a 619.968 USD (MECRE, 1997, 67).

México.—La subvención a estudiantes se ofrece a través de becas, que para el ciclo 1991-1992 el monto ascendió a 27 millones de USD; el 80% de las becas se distribuyó en los estados de la república y 20% en el Distrito Federal; el mayor número de becas se destinó a estudiantes de Secundaria Técnica y Bachillerato Tecnológico. Los establecimientos particulares en cumplimiento con la legislación educativa, otorgaron el 5% de su matrícula total en becas; las políticas sobre las subvenciones son dictadas por la Comisión General de Becas (SEP, 1996, 76).

Paraguay.—No ofrece información al respecto, cabe aclarar que constitucionalmente está prevista la previsión de fondos para becas y ayudas económicas de estudiantes (MECRP, 1996, 17).

Perú.—El organismo responsable de la subvención de estudiantes es el Instituto Nacional de Becas y Crédito Educativo. No se encontró otro tipo de información.

Uruguay.—La entidad que ofrece este tipo de apoyo a los estudiantes es la Comisión Nacional de Becas; en sentido estricto, como ya se mencionó anteriormente, no ofrece subvenciones directas, pero sí apoyos a través de programas alimenticios, de transporte, vivienda, etc. Aplica tanto para estudiantes de ciclos básicos como universitarios (MECROP, 1993, 73).

Venezuela.—Sobre este país sólo podemos decir que cuenta con el Instituto Nacional de Becas y Crédito.

1.4.3. Gestión administrativa del financiamiento

La gestión administrativa del financiamiento la entendemos en dos niveles diferentes: el primero de ellos como la relación establecida por los Ministerios de Educación con los organismos internacionales de educación, con la finalidad de allegar fondos y financiar programas específicos de desarrollo educativo, y el segundo como la interacción entre las entidades de planeación educativa y financiera. Se consideró importante encontrar interre-

laciones entre estas dos áreas de la administración educativa, pues desde la perspectiva teórica, la operatividad de la educación debe de responder a un serio ejercicio de planeación y programación que responda a las metas y objetivos nacionales, contemplando diversos momentos de evaluación técnica y control presupuestal que permita la corrección de las desviaciones financieras.

La interrelación de las entidades de planeación educativa y control administrativo elevará las posibilidades de éxito de los programas educativos y coadyuvará a la racionalización de los recursos.

Tabla 7. Gestión administrativa del financiamiento

Variables Países	Apoyos financieros de organizaciones internacionales	Vinculación con área de plan educativo
AR	X	X
CO	NC	X
CR	X	X
CU	NC	X
CH	X	X
EC	X	—
SA	X	—
ES	NC	NC
ME	NC	X
PY	X	X
PE	X	—
UR	X	X
VE	X	—

X = Sí.

— = No.

NC = No consta.

1.4.3.1. Financiamientos externos

La tabla número 7 nos muestra que a excepción de Colombia, Cuba España y México, que no explicitan recibir financiamientos de agencias internacionales, los demás países han gestionado este tipo de apoyo que se destinan —generalmente— a programas tendentes a mejorar la calidad de la educación; la estructura de algunos ministerios contemplan oficinas especializadas para la gestión y administración de los fondos destinados a estos fines.

Argentina.—Ha recibido financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) destinado a los programas de Expansión y Mejoramiento de

la Enseñanza Rural (EMER) y Expansión de la Enseñanza Técnica-Agropecuaria (EMETA). También en el marco de la cooperación multilateral, el Ministerio de Cultura y Educación tiene un proyecto de inversión con el Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento (BIRF) y el BID.

Costa Rica.—Del despacho del Ministerio de Educación Pública depende la Oficina de Cooperación Internacional para la Educación (OCIE), una de sus funciones es:

Ejercer el control financiero contable de cada uno de los programa o proyectos cuyos recursos económicos provengan de organismos o dependencias internacionales (...) (MECR, 1995, 40).

Ha recibido apoyo financiero del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo.

Chile.—El proyecto de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, que está orientado a los niveles prebásico y básico, es financiado por el Banco Mundial (BM) con un préstamo de 173 millones de dólares y una aportación del Gobierno de 70 millones; estos recursos se distribuyen: el 75% a Educación Básica, 16,3% a la Educación Prebásica, 7% para el desarrollo de apoyo técnico del Ministerio a los establecimientos educativos y 1% de destina a la Educación Media (MERCH, 1993, 166).

Ecuador.—El Gobierno ecuatoriano tiene firmados convenios con el Banco Interamericano de Desarrollo para financiar tres proyectos educativos con el objetivo de mejorar la calidad de la educación: a) Atención a la marginalidad escolar rural, b) Educación Técnica-Vocacional y c) Mejoramiento de la calidad de la Educación Básica (MECR, 1994, 37).

El Salvador.—El Ministerio de Educación de este país cuenta con una Oficina de Proyectos de Cooperación Internacional (OPCI), una de sus funciones es:

Gestionar y negociar la cooperación internacional, financiera y técnica destinada al sector (MERS, 1996, 40).

Ha recibido apoyos financieros del Banco Mundial y de la Comunidad Económica Europea, entre otros.

Paraguay.—Declara:

Para el funcionamiento de la educación se cuenta con el apoyo de organismos internacionales y gobiernos de países amigos, a través de préstamos y donaciones (MECRP, 1996, 29).

Perú.—Tiene firmado convenios de cooperación técnica y financiera internacional; ha obtenido financiamiento del Banco Mundial para aplicarlo en Educación Primaria durante los años de 1995-2000.

Venezuela.—Ha recibido el apoyo de diversos organismos internacionales para un proyecto de mejoramiento de la educación obligatoria cuyo objetivo es reducir las tasas de deserción, repetición y fortalecimiento de la gestión del sector (MERV, 1996, 63).

1.4.3.2. Gestión administrativa

En la información que nos presenta la tabla número 7, en términos de funciones y competencias de las instancias de planeación educativa y planeación financiera (asignación y control presupuestal), encontramos interrelación en la mayoría de los países comparados, a excepción de Ecuador, Perú, El Salvador y Venezuela, donde no se observa la vinculación entre ambas áreas para el otorgamiento del financiamiento; por otra parte, sobre el caso de España no se encontró información sobre este punto.

1.5. Síntesis final

Ante los vertiginosos cambios y transformaciones que en los ámbitos científicos, tecnológicos, sociales y económicos estamos viviendo, el análisis crítico de la situación de los sistemas educativos se convierte en un imperativo, que nos llevará, a través del intercambio de experiencias y de la cooperación, a vislumbrar nuevos derroteros en la conducción de la educación, sobre la base del conocimiento de sus realidades que demandan, hoy por hoy, el ejercicio de actividades de planeación, evaluación y gestión consecuente con ellas, y cuya finalidad —entre muchas otras— sería la de coadyuvar en la transformación de aquellas situaciones que obstaculizan el logro de los objetivos educativos y por ende el desarrollo cabal de los países latinoamericanos.

En la elaboración de este apartado tuvimos que enfrentar diversas dificultades, como la temporalidad de cada uno de los informes nacionales, la heterogeneidad de la información a pesar de la precisión de los datos que requiere el rubro del financiamiento, y en algunos casos carencia de ella; motivos por los cuales hubo la necesidad de homogeneizar la información con base en criterios convencionales que permitieran la comparación pero sin soslayar las implicaciones metodológicas en los análisis que se llevaron a cabo.

La estrategia metodológica se definió a partir de la lectura de los informes nacionales y de la información proporcionada por éstos, estable-

ciéndose once variables, contenidas en tres categorías: gasto público en educación, distribución del financiamiento y gestión administrativa del financiamiento.

El análisis de la información nos revela que, si bien es cierto que varios países en su máxima legislación reconocen que la asignación presupuestal al sector educativo con relación al conjunto del presupuesto total de la nación será mayor al 20%, son pocos los países que cumplen con este precepto, siendo una constante en los comentarios de los informes, que si es verdad que en valores absolutos ha habido un aumento en el presupuesto del sector, en términos reales éste ha disminuido, sobre todo si se toman en consideración las crisis económicas y financieras por las que han pasado los países latinoamericanos, que se ven reflejadas en el monto de su producto interior bruto y el porcentaje asignado a educación; exceptuando España, México y Venezuela, en general no se está cumpliendo con lo estipulado en la Convención de Santiago del año de 1962, donde se acordó asignar por lo menos el 5% del PIB.

Pensamos entonces que en este punto es donde encontramos la explicación del bajo porcentaje del presupuesto asignado a la inversión de capital, ya que es prioritario solventar los gastos corrientes para no colapsar el sistema; sin embargo, es pertinente puntualizar que, si los gobiernos de los Estados en sus planes de desarrollo o programas de trabajo conciben a la educación como punta de lanza para alcanzar el desarrollo y disminuir los desequilibrios sociales, es necesario un mayor presupuesto en educación, y de éste incrementar los porcentajes para las inversiones de capital considerando dentro de este rubro a la investigación que, por extraño que parezca, no se encontraron datos relativos a cuánto se invierte en esta importante actividad.

El incremento del presupuesto del sector educativo será mas viable si la educación es concebida por la comunidad como una responsabilidad compartida donde la participación directa y articulada de los órganos político-administrativos regionales y locales y de los propios ciudadanos propiciaran la creación de fórmulas para allegar fondos y establecer mecanismos de asignación y control financiero para niveles y programas educativos específicos.

Asimismo, se observa que hay una considerable participación de los particulares en las tareas educativas, pero la información sobre los montos de inversión que ellos hacen en este sector es prácticamente inexistente, y la que hay es poco confiable. Cabe señalar que dentro de la enseñanza particular hay establecimientos que reciben financiamiento público mediante mecanismos previstos legalmente, aunque no es una situación generalizable para todos los países.

La carencia de información y la dualidad financiera de algunos establecimientos —si así fuera el caso— se constituye en un elemento de variabilidad sobre el gasto educativo que es necesario controlar. Se considera

entonces una necesidad establecer estrategias y mecanismos para la recolección y análisis de los datos, previa definición de indicadores y criterios —ya que la asignaciones y ejercicios presupuestales en la educación privada tiene sus particularidades— que consoliden el financiamiento de la educación pública y privada, tomando en consideración los gastos reales y no las asignaciones presupuestales de ambos subsistemas, así como las dificultades técnicas que significa la paridad cambiaria de las diferentes monedas nacionales frente al dólar norteamericano.

Sólo así se tendrá una idea más precisa del financiamiento real en educación y los alcances y limitaciones del propio sistema educativo que permitirá a los planeadores y a las instancias gubernamentales pertinentes el planteamiento de políticas educativas y estrategias de operación más acordes con la realidad económica y social.

Es manifiesta la preocupación de los diversos sistemas educativos sobre la calidad de la enseñanza, sobre a todo a nivel básico, por ser considerado el cimiento de toda la formación, de aquí que existan diversos programas, ya sean de investigación o de innovación educativa, que buscan mejorar este nivel de estudios; la mayoría, si no es que el total de estos proyectos, son financiados con fondos proveniente de agencias internacionales diversas como el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Fomento y Desarrollo, la Comunidad Europea y otras agencias cuyo interés es la educación.

También, y como apoyo a sus estudiantes, los países latinoamericanos cuentan con diversos medios para ofrecerlos; los más comunes son las becas y los créditos educativos, que en la mayoría de los casos están dirigidos a niveles de educación posteriores a los obligatorios, lo cual no significa que a ellos no se los otorguen; algunos países no operan un sistema de apoyo económico para sus estudiantes, sino que a través de programas de corte social (transporte, alimentación, vivienda) impulsan a los alumnos a continuar con su trayectoria académica. Prácticamente todos los países tienen establecidas sus políticas de becas. Cabe mencionar que, paralelamente a los sistemas de becas gubernamentales, los establecimientos educativos y/o las universidades otorgan financiamiento a los estudiantes; tampoco se encontró información al respecto.

Asimismo, se reveló a través de los informes nacionales el interés de fortalecer los estudios de nivel superior, ya que mediante previsiones legislativas o proyectos concretos de fondos de inversión se pretende continuar impulsando los estudios universitarios.

Por último, en lo que respecta a las variables de comparación, cabe comentar que no en todos los países comparados se encontró interrelación entre las entidades de planificación educativa y planificación financiera (órganos de asignación y control presupuestal); ello no significa que en la realidad la asignación de recursos se haga en función de lo prescrito por las entidades de planeación educativa, sino que simplemente los informes revelaron la in-

terrelación; sin embargo, se enfatiza la necesidad de que haya una interacción entre estas instancias a fin de lograr una asignación consecuente del gasto público en educación y, por supuesto, la racionalización del mismo.

1.6. Bibliografía

- Centre d'Études et de Recherches Internationales de la Fondation Nationale des Sciences Politiques (1997): *El estado del mundo. Anuario económico y geopolítico mundial* (Madrid, Ediciones Akal, S. A.).
- COOMBS, P. H. (1985): *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales* (Madrid, Santillana/Aula XXI).
- GOUGH, I. (1982): *Economía política del Estado de bienestar* (Madrid, H. Blume).
- MARIN, I. R. (1985): «El impacto de las organizaciones internacionales en la política educativa», en J. L. CASTILLEJO BRULL, y otros: *Condicionamiento sociopolíticos de la educación* (Barcelona, Ediciones CEAC, S. A.), p. 28.
- Ministerio de Educación de la República de Chile. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1993): *Sistemas educativos nacionales. Chile 1993* (Santiago, MERCH/OEI).
- Ministerio de Educación de la República del Perú. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994): *Sistemas educativos nacionales Perú 1994* (Lima, MERP/OEI).
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1993): *Sistemas educativos nacionales. Costa Rica 1993* (Madrid/OEI).
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1993): *Sistemas educativos nacionales. Colombia 1993* (MENRC/OEI).
- Ministerio de Educación de la República de Cuba. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1995): *Sistemas educativos nacionales. Cuba 1995* (La Habana, MERC/OEI).
- Ministerio de Educación de la República de El Salvador. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1996): *Sistemas educativos nacionales. El Salvador 1996* (San Salvador, MERS/OEI).
- Ministerio de Educación y Culto de la República de Paraguay. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994): *Sistemas educativos nacionales. Paraguay 1994* (Asunción, MECRP/OEI).
- Ministerio de Educación y Cultura de la República Oriental del Uruguay. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia

- y la Cultura (1993): *Sistemas educativos nacionales. Uruguay 1993* (Montevideo, MECROP/OEI).
- Ministerio de Educación y Cultura del Reino de España. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1997): *Sistemas educativos nacionales. España 1997* (Madrid, OEI).
- Ministerio de Educación y Cultura de la República del Ecuador. Organización de Estados Iberoamericanos para Educación, la Ciencia y la Cultura (1994): *Sistemas educativos nacionales. Ecuador 1994* (Quito, MECRE/OEI).
- Ministerio de Cultura y Educación de la República de Argentina. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1993): *Sistemas educativos nacionales. Argentina 1993* (Buenos Aires, MCERA/OEI).
- Ministerio de Educación de la República de Venezuela. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1996): *Sistemas educativos nacionales. Venezuela 1996* (Caracas, MERPV/OEI).
- O'DONOGHUE, M. (1982): *Dimensión económica de la educación* (Madrid, Narcea).
- ORAVAL, P. E. (1995): *Planificación, evaluación y funcionamiento de Sistemas Educativos* (Madrid, Asociación de Economía de la Educación/Ed. Civitas).
- REQUEJO, IRANZO, MARTÍNEZ, PEDROZA y SALIDA (1997): *Los indicadores económicos* (Madrid, AC).
- Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994): *Sistemas educativos nacionales. México 1994* (Madrid, OEI).
- UNESCO (1998): *Informe mundial sobre educación 1998. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación* (Madrid, UNESCO/Santillana).



2. Planificación del sistema educativo

Ferrán Ferrer
Universidad Autónoma de Barcelona (España)

2.1. Presentación del tema

EN 1958 la Organización de Estados Americanos y la UNESCO organizan el Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación. A través de este encuentro empieza a propagarse la idea por este grupo de países que es necesario plantear la planificación de la educación en un marco más amplio que la vincule a procesos de desarrollo. De hecho, este fenómeno coincide con una época en que los países iberoamericanos inician una serie de cambios que van a prolongarse a lo largo de las décadas siguientes y que tendrán una gran trascendencia para la planificación de la educación: en las estructuras demográficas, en los procesos de urbanización, en la modernización de sus economías y en el incremento del peso específico del Estado. En concreto, este último se conforma como el instrumento básico de regulación del sistema educativo (Bustos, 1991, 46), asumiendo la planificación del mismo. De los diversos enfoques que se dieron, se puede resaltar que el predominio fue de intentar dar respuesta a la creciente demanda social de «ser educado» (en momentos de gran crecimiento demográfico), así como tener mano de obra cualificada para un sector productivo emergente.

No obstante, el modelo de planificación asumido hasta entonces se pone en cuestión a mediados de los setenta y durante toda la década de los ochenta debido a un conjunto de factores tanto propios como externos a los sistemas educativos. Entre otros, se pueden apuntar la dificultad por dar respuesta adecuada a las necesidades sociales de mayor educación para la población, la crisis económica mundial de principios de los setenta que incide en un surgimiento claro y manifiesto de la deuda externa de los países iberoamericanos, las políticas autoritarias de muchos países de la región. En definitiva, el prestigio de este modelo de planificación centralizado surge a finales de la década de los ochenta muy debilitado debido a sus resul-

tados —al menos, «menores de lo esperado»— y a su asociación a modelos de Estado y políticas en cierto retroceso en los países iberoamericanos.

En este contexto aparecen modelos alternativos de planificación educativa que intentan proporcionar nuevos enfoques a la misma, tanto desde la perspectiva de sus objetivos como de las estrategias seguidas para conseguirlos. Así, por ejemplo:

- Se da más importancia a los aspectos cualitativos de la educación en detrimento de los cuantitativos que habían sido imperantes hasta el momento.
- Se incrementa el peso de los ámbitos regionales y locales en el diseño y puesta en práctica de los procesos de planificación, produciéndose la desconcentración de poderes (y, en el mejor de los casos, la descentralización educativa).
- Se llevan a cabo los procesos de planificación con la participación de los agentes de la comunidad.
- Se enfoca la planificación, no como una acción puntual para resolver problemas concretos al margen del contexto, sino como un proceso continuo claramente vinculado a los cambios políticos, económicos, sociales y culturales del entorno.

A pesar de ello, los Estados en general y los Ministerios de Educación en particular continúan reflejando aún, en muchas ocasiones, puntos de vista y prácticas pedagógicas en el ámbito de la planificación educativa más propias de décadas pasadas. Lo cierto, no obstante, es que el avance ha sido muy importante y crucial para el futuro de sus sistemas educativos.

En ese contexto aparecen en la actualidad nuevos retos a los sistemas educativos que, sin duda, van a condicionar una nueva forma de entender la planificación de sus sistemas educativos. Entre otros, cabe apuntar los siguientes:

- Una economía emergente fuerte, y cada vez más consolidada, que debe convivir —y solucionar— graves desigualdades sociales en el seno de estos países.
- Un mayor peso de las tecnologías de la información y comunicación que pueden favorecer los procesos de toma de decisiones en la planificación educativa —así como el grado de participación de los agentes implicados—, pero que al mismo tiempo puede profundizar aún más las diferencias entre pobres y ricos (Majó, 1997).
- Una pérdida de poder del Estado y una emergente sociedad civil que quiere participar activamente en el seno de los sistemas educativos. En ciertos países ello ha supuesto la aparición imprevista, y en gran número, de instituciones privadas en el sector educativo.

Un buen ejemplo de esto lo podemos encontrar en la Enseñanza Superior iberoamericana.

- Como consecuencia de lo anterior y de otros fenómenos políticos y económicos ligados al mismo, hoy en día se defiende la bondad de la aplicación de los principios del mercado en el sector educativo, estableciendo su vinculación con una necesaria eficacia y eficiencia del sistema educativo. En ocasiones se plantea la necesidad de hacer compatibles estos principios con la obvia necesidad de promover la igualdad de los ciudadanos ante la enseñanza.

Los países iberoamericanos se enfrentan a estos retos que, sin duda, implican nuevas prácticas en el desarrollo de la planificación educativa. La situación, no obstante, no es nueva. P. H. Coombs, en su famosa obra sobre planificación educativa del año 1970, apuntaba lo siguiente:

¿Qué tipo de planificación educativa necesitarán las naciones en la década de los setenta para afrontar las inmensas dificultades que conlleva el desarrollo de la educación en un mundo que evoluciona rápidamente? (Coombs, 1970, 13).

2.2. Aproximación metodológica

Como se ha podido observar en el apartado anterior, el tema que nos ocupa es ciertamente complejo y de especial relevancia para el futuro de nuestros sistemas educativos. Establecer un marco comparativo teórico homogéneo para el conjunto de los países iberoamericanos supone una dificultad añadida, básicamente por dos razones: en primer lugar, por la poca información de que se dispone en los informes nacionales redactados por los propios países para la OEI, y, en segundo lugar, por la evolución que ha experimentado la planificación educativa en las últimas décadas, tanto por las influencias ideológicas a las que ha estado sometida dicha disciplina como por las mejoras que desde el punto de vista técnico se han incorporado.

Por todo ello, parece lógico hacer una primera distinción a la hora de iniciar la comparación entre lo que ha sido, por una parte, el origen y la evolución que ha tenido la planificación educativa en los países iberoamericanos, y, por otra parte, la situación actual de la misma en esos países.

Por lo que hace referencia al origen y evolución de la planificación educativa, se ha considerado oportuno distinguir dos grandes subapartados:

- Sus inicios en cada uno de los países iberoamericanos: para ello se apuntarán las razones que motivaron su implantación en el país

—si así lo pone de manifiesto el informe— y el primer organismo de planificación educativa que se implantó en el mismo (fecha, funciones). En todo caso, también se hará referencia a los primeros planes nacionales de educación¹ que diferentes gobiernos pusieron en marcha hace algunas décadas con el fin de no dejar el sistema educativo al simple arbitrio de las circunstancias.

- Su evolución hasta nuestros días: el análisis comparativo entre países se llevará a cabo de acuerdo con una serie de aspectos que se pueden considerar reveladores de cómo se ha producido esta evolución. Entre ellos se pueden destacar los siguientes:
 - El grado de especificidad de la planificación educativa respecto a la planificación nacional de carácter económico y social
 - Macroplanificación *versus* microplanificación.
 - Rol del Estado *versus* la iniciativa privada en la planificación educativa.
 - Grado de centralización de la planificación educativa.
 - Grado de implantación de la planificación educativa según niveles educativos del sistema.
 - Grado de influencia político-ideológica de la planificación educativa.
 - Soporte de organismos internacionales y países extranjeros a procesos de planificación educativa del propio país.

Si nos centramos en el segundo gran apartado de la comparación de la planificación educativa, es decir, la situación actual de esta cuestión en los países iberoamericanos, delimitaremos cuatro grandes subapartados:

- Concepción sobre la planificación educativa: es decir, el modelo que se defiende desde las instancias administrativas del país.
- Ámbitos de actuación de la planificación educativa: existencia o no de un organismo específico de planificación educativa en los ámbitos nacional, regional y local. En el caso de que no existiera un organismo específico, se apuntará si, al menos, se contempla la planificación educativa como tal en cada uno de estos ámbitos.
- Organismo u organismos específicos de planificación educativa: en el caso de que existiera, es importante señalar su denominación, fecha de creación y objetivos y funciones asignadas.
- Aspectos más relevantes de la planificación educativa: en este apartado se compararán similares puntos a los descritos con anterioridad al hacer referencia a la evolución de la planificación educativa,

¹ Estos planes nacionales de educación pueden tomar diferentes denominaciones según el país al que hagamos referencia.

pero lógicamente centrándonos en el estado actual de la cuestiones señaladas.

Delimitados los grandes apartados de comparación que se abordarán con posterioridad, es necesario establecer algunas precisiones metodológicas específicas de este capítulo, que paso seguidamente a comentar.

En primer lugar, cabe recordar que la información empleada para realizar la comparación surge básicamente del punto 16.2 del cuestionario general utilizado por los países participantes en el proyecto «Sistemas educativos nacionales para elaborar su propio informe nacional». No obstante, con el fin de optimizar las informaciones disponibles, se ha vaciado toda la información referente a la planificación educativa del país —por puntual que fuera— del resto de apartados del cuestionario.

En segundo lugar, conviene distinguir entre organismos específicos de planificación educativa que pueden tener o no los diferentes países, y las funciones de planificación educativa que pueden tener asignados otros organismos de carácter más genérico. Así, por ejemplo, no es lo mismo una Dirección General de Planificación Educativa que tiene como tarea prioritaria y específica esta cuestión, que una Dirección General de Educación Primaria que, entre sus múltiples funciones, tiene la de planificar la educación en esta etapa del sistema escolar. En las comparaciones que se presentarán con posterioridad tan sólo se tienen en cuenta aquellos organismos que tengan como única función —o como mínimo como función muy preferente— la planificación educativa. El resto de organismos que participen de una forma más indirecta en esta cuestión no se contemplarán en este capítulo.

En tercer lugar, y de acuerdo con el criterio anterior, sólo se considerarán en el ámbito regional y municipal aquellos organismos específicos de planificación educativa. No se atenderán, por lo tanto, otras instancias que contemplen como una más de sus funciones la planificación educativa (por ejemplo, una Oficina Regional de Educación).

Por último, cuando un informe nacional de un país no proporcione la información suficiente sobre un aspecto objeto de comparación, se omitirá cualquier referencia al mismo, dejando en manos del lector la valoración sobre dicha omisión en el informe.

2.3. Comparación de la planificación del sistema educativo entre los países iberoamericanos

Seguidamente se presentan los datos y la información en general objeto de comparación de acuerdo con los puntos delimitados en el apartado anterior. Para ello se han empleado, siempre que ha sido posible, cuadros de yuxtaposición con el fin de identificar y homogeneizar mejor los aspectos a contrastar. Después de la presentación de los mismos se comentan las diferencias y similitudes más significativas en el conjunto de países iberoamericanos.

2.3.1. Origen y evolución de la planificación del sistema educativo en los países iberoamericanos

2.3.1.1. Inicios de la planificación del sistema educativo

Tabla 8

Organismo de planificación del sistema educativo			Funciones	Justificación de su inicio
Denominación	Año creación			
AR NC	Década de los 60-70		Optimizar la educación desde un modelo normativista y economicista, y bajo una concepción desarrollista	Conseguir una mayor eficiencia en la asignación de recursos
CO Oficina de Planeación del Ministerio de Educación	1957		Diagnosticar las condiciones del sector educativo	Impulsar la infraestructura de la Educación Primaria y lograr la erradicación del analfabetismo
CR Oficina de Planeamiento Educativo	1965		Desplegar actividades de carácter estadístico y programación física	NC
CU Dirección de Planeamiento	1969		NC	Dar respuesta al crecimiento que se producía en el ámbito educativo
CH* Superintendencia de Educación Pública	1953		Coordinación, asesoría, estudios, propuesta de objetivos, elaboración de planes, evaluación de políticas	Lograr una mayor coordinación de los organismos de gestión del sistema escolar público y vincular los procesos educativos al desarrollo económico y social del país
EC Departamento de Planeamiento Integral de la Educación	1966		NC	NC

Tabla 8 (continuación)

Organismo de planificación del sistema educativo			Justificación de su inicio	
	Denominación	Año creación	Funciones	
SA	Oficina de Planeamiento y Organización (ODEPOR)	1965	Orientar y asesorar los planes quinquenales y el registro estadístico	Elaborar planes quinquenales
ES	No consta	NC	NC	NC
ME**	Subsecretaría de Planeación y Coordinación Educativa	1970-76	Control escolar, estadística, ubicación de recursos, proyecciones de matrícula y aspectos presupuestarios	NC
PY	Departamento de Planeamiento Educativo	1968	NC	Diagnóstico del sistema educativo y elaboración del Plan de Desarrollo de la Educación
PE***	Dirección de Estudios y Planeamiento	1959	NC	Lograr metodologías y técnicas de planificación educativa y vincular ésta a aspectos económicos y sociales
UR****	Departamento de Planeamiento Educativo	Década de los 70	No constan	No consta
VE	Oficina de Planeamiento Integral de la Educación	Década de los 60	Mejorar la calidad de la educación, y en especial la educación rural	No consta

* = Según consta en el informe de este país, este organismo es el precedente de la actual División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación (p. 156).

** = Previo a la instauración de esta Subsecretaría, entre 1964 y 1970 se creó la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación, ocupada básicamente en ampliar la cobertura de la Educación Primaria, reducir costes, así como la demanda de estudios superiores, y emplear medios de comunicación masivos.

*** = En 1962 se crea un Sistema Nacional de Planificación que procura establecer una visión integral de la planificación que incluye al sector educativo entre otros sectores.

**** = Existe además una Oficina de Planeamiento y Presupuesto que depende de la Presidencia de la República y que se encarga de hacer el seguimiento de proyectos de financiación con fondos externos: Banco de Desarrollo, BID y Banco Mundial.

NC = No consta.



Tabla. 9. Planes Nacionales de Educación

País	Año inicio del primer plan	Denominación y características del primer plan	Años posteriores
AR	NC	NC	NC
CO	Década de los 60	Enmarcado en el Plan Nacional de Desarrollo que se ha realizado en cada período gubernamental hasta la actualidad	Década de los 70, 80, 90
CR	1973	El Plan Nacional de Desarrollo Educativo constituye una auténtica reforma del sistema educativo	NC
CU	No consta	NC	NC
CH	1961	Se realiza en el marco general de un Plan Decenal de Desarrollo	NC
EC	1973-1977	Se encuadra en el Plan Integral de Transformación y Desarrollo con el fin de orientar la educación	1980-1984 / 1984-1988 / 1989-1992
SA	1983	Plan Nacional de Cultura y Educación 83-2000 que marca el inicio de un nuevo modelo de planificación más participativo	NC
ES	NC	NC	NC
ME	1958	«Plan Nacional para la expansión y mejoramiento de la Enseñanza Primaria» (Plan de los Once Años). Se proponía conseguir la educación primaria gratuita para todos los niños	1976-1982 / 1989-1994
PY	1969-1980	Plan de Desarrollo de la Educación que conlleva una nueva propuesta de estructura del sistema educativo	1983-1994
PE	1950	Plan de Educación Nacional	1965-1969 / 1967-1970
UR	No consta	No consta	No consta
VE	1958	Plan Nacional (ha habido nueve hasta la actualidad). Son de carácter general e incluyen al sector educativo como un sector más	Década de los 60, 70, 80, 90

* Aunque después de once años no se consiguió este objetivo, se produjeron avances significativos en este nivel de enseñanza (p. 40 del informe).

Comentarios

En cuanto a los orígenes de la planificación educativa, se observa en la tabla número 8 que la mayoría de países iniciaron su andadura en la década de los 60 (con algunas excepciones como Chile, Colombia y Perú que lo hicieron en la década anterior). Unos países la vincularon más bien al sector estrictamente educativo, mientras que otros optaron por englobar la planificación educativa en un órgano más amplio de planificación (tal fue el caso de Perú y Cuba).

Sus funciones fueron, originariamente, de colaborar en el reordenamiento de los recursos materiales y humanos disponibles, así como en la obtención de informaciones de tipo estadístico y presupuestario (Costa Rica y México, por ejemplo). Ello se debió, muy posiblemente, a la necesidad técnica de comenzar a diseñar con mayor rigor unos sistemas educativos cada vez más amplios y complejos. Como se puede observar, los argumentos que se emplearon, precisamente para justificar su inicio, fueron dar respuesta a esta necesidad imperiosa de hacer gobernable el sistema educativo.

Por lo que se refiere a los Planes Nacionales de Educación (tabla número 9), su inicio corresponde a épocas muy diversas: desde países como México, Perú y Venezuela que los empiezan a implantar en los años 50, hasta El Salvador que lo promueve en el año 1983.

Estos planes han tenido, igualmente, una orientación muy diversa, aunque varios de ellos han tenido como objetivo explícito colaborar en el desarrollo económico y social del país. Algunos han enfocado su acción, básicamente, como un medio para elevar las bajas tasas de escolarización que tenían (como, por ejemplo, México), mientras que otros promovieron más bien el cambio de las estructuras del sistema educativo, existentes hasta el momento (por ejemplo, Costa Rica y Paraguay).

Es interesante, también, observar cómo los Planes Nacionales de Educación tuvieron su continuación en décadas posteriores, teniendo constancia de que en ciertos casos se han ido desarrollando hasta la década actual (Colombia, Ecuador, México, Paraguay y Venezuela).

2.3.1.2. Evolución de la planificación del sistema educativo hasta nuestros días (tabla 10)

Comentarios

Analizando la evolución que ha tenido la planificación educativa en las últimas décadas en los países iberoamericanos, destacan algunos aspectos como los siguientes (véase tabla 10):

- a) Siempre se ha entendido la planificación educativa como un ámbito propio dentro del sistema educativo (y, por lo tanto, cabe suponer de acuerdo con las características propias del mismo). Ello no es óbice, sin embargo, para que los países la hayan vinculado de forma más o menos permanente a la planificación general del país y a su desarrollo social y económico. Los países que muestran más explícitamente este último hecho a lo largo de las décadas anteriores han sido Argentina, Costa Rica, Cuba, Ecuador, México, Perú y Venezuela.
- b) La microplanificación educativa ha sido más bien una excepción en los países iberoamericanos, al menos hasta hace pocos años.

Tabla 10

	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Se entiende la P. del S. E. dentro del sector educativo	+	NC	+	+	+	+	+	NC	+	+	+	+	+
Se establecen relaciones entre la P. del S. E. y la planificación general del país	NC	NC	+	+	/	+	NC	NC	+	/	+	+	+
Se vincula la P. del S. E. al desarrollo económico y social del país	+	NC	+	+	/	+	NC	NC	+	/	+	/	+
Se contempla la micro-planificación del S. E.	-	NC	/		/	NC	NC	NC	-	-	-	NC	NC
La P. del S. E. se lleva a cabo sobretodo desde la administración	+	+	+	+	/	+	+	?	+	+	+	+	+
La planificación afecta al conjunto del S. E. y no sólo a una parte del mismo	+	+	+	+	+	+	+	NC	+	+	+	+	+
La P. del S. E. está descentralizada	-	-	-	-	/	-	-	NC	-	-	-	-	-
La P. del S. E. está fuertemente mediatizada por la ideología (con poca independencia técnica)	/	?	-	+	/	-	NC	NC	-	/	/	NC	-
La P. del S. E. se realiza con soporte de organismos internacionales o países extranjeros	NC	NC	NC	NC	/	NC	NC	NC	NC	/	NC	/	NC

+ Siempre se ha planteado así.

- Nunca se ha planteado así.

/ En ocasiones, según las épocas, se ha planteado así.

? No consta la información.

* Se entiende por planificación descentralizada cuando entidades inferiores a la administración nacional tienen capacidad para ejercer de forma autónoma esta planificación, al margen de directrices vinculantes de la administración central.

NC = No consta.

Chile y Costa Rica son los únicos que han apostado por contemplarla en sus informes respectivos de forma explícita.

- c) La planificación educativa ha sido impulsada, hasta el momento actual, sobre todo por los órganos de la administración educativa de cada uno de los países. Chile ha sido, en todo caso, el único que en ciertas épocas ha rebajado el grado de intervención de la

administración en esta cuestión, abriendo más posibilidades a las leyes del mercado (oferta y demanda educativa).

- d) Ha sido igualmente unánime en las décadas anteriores la concepción de la planificación educativa como un tipo de actividades que afectan al conjunto del sistema educativo, y no sólo a una parte del mismo.
- e) También ha sido una norma general el no disponer de una planificación educativa auténticamente descentralizada, al menos hasta hace algunos años.
- f) La influencia de la ideología política gobernante sobre la planificación educativa ha ido variando en las últimas décadas, ganando terreno la concepción de que es necesario un enfoque más técnico de la misma.
- g) Se tiene poca información de grado de soporte concreto que han tenido los diferentes países iberoamericanos por parte de organismos internacionales o países extranjeros para llevar a cabo su propio modelo de planificación educativa

2.3.2. *Situación actual de la planificación del sistema educativo en los países iberoamericanos*

2.3.2.1. Concepción de la planificación del sistema educativo

A continuación se presentarán, país por país, aquellos aspectos que se consideran más relevantes de su planificación del sistema educativo y que constituyen una determinada concepción sobre el mismo. Para ello, nos basaremos en textos, leyes... que aparezcan en los diversos informes nacionales y que pueden ser ilustrativos al respecto.

Argentina.—Estamos ante un país caracterizado por una planificación del sistema educativo centralizada, aunque en proceso de desconcentración hacia los niveles regionales de la administración, y claramente vinculada a la elaboración de presupuestos. Tiene, además, una gran tradición en el ámbito de la planificación educativa. Tal y como se señala en el informe, es competencia del Ministerio de Cultura y Educación:

Administrar los servicios educativos propios y los de apoyo y asistencia técnica al sistema —entre ellos los de planeamiento y control; evaluación de calidad; estadística, investigación, información y documentación; educación a distancia, informática, tecnología, educación satelital, radio y televisión educativas— en coordinación con las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (art. 53, punto i).

Asimismo, el organismo competente de la planificación del sistema educativo está dentro de la estructura administrativa del Ministerio de Cultura y Educación. Depende de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, y más concretamente de su Subsecretaría de Programación y Gestión Educativa (MCERA, 1993, 131).

Colombia.—Es interesante resaltar en este país que se pretende desarrollar una planificación participante, no sólo en la actualidad, sino ya desde la implantación del plan de desarrollo «Cambio con equidad» del período 1982-1986 (MENRC, 1993, 19). De esta forma se apunta que planificación educativa debe apoyar la organización y funcionamiento del sector educativo mediante la información, la investigación y la participación de docentes, alumnos y comunidades en la planificación y administración de la educación (MENRC, 1993, 92).

Costa Rica.—En el informe de este país aparecen diferentes características de la planificación del sistema educativo que es necesario comentar. En primer lugar, se debe destacar la vinculación de la planificación del sistema educativo con las políticas de desarrollo social y económico del país. Según se expone en el informe:

La División de Planeamiento y Desarrollo Educativo es el órgano encargado de preparar, formular e instrumentar las alternativas y estrategias específicas que permitan al área determinativa fundamentar y tomar las decisiones y adoptar políticas educativas necesarias para el desarrollo del sistema educativo, en correspondencia con las políticas de desarrollo social y económico del país (MECR, 1993, 109).

Por otra parte, es relevante cómo se concibe la planificación educativa como eje vertebrador de todas las acciones que desde el ámbito de la evaluación y la investigación educativa se llevan a cabo. Así, refiriéndose a las acciones actuales en el ámbito de la investigación, planificación y evaluación del sistema educativo, el informe señala: «De esta manera la planificación educativa se ha convertido en un instrumento que busca dar coherencia al conjunto de acciones que se vienen impulsando» (MECR, 1993, 110).

Igualmente, se puede observar la intencionalidad de la planificación en el ámbito regional con el fin de ordenar mejor las «acciones propuestas». Ello denota una clara visión centralista sobre esta cuestión. En concreto, y refiriéndose a la regionalización de la planificación del sistema educativo, el informe señala que uno de los objetivos de la regionalización impulsada en 1992 es el siguiente:

d.—Desarrollar convenientemente la planificación nacional, regional, zonal e institucional, como instrumento ordenador de las ac-

ciones propuestas para mejorar la calidad del proceso de desarrollo educativo (MEOR, 1993, 42).

Cuba.—Este país se caracteriza por tener una planificación del sistema educativo altamente centralizada, aun cuando se apunten procesos de descentralización, ya que éstos siempre están vinculados a los órganos centrales. Buena muestra de ello es lo que señala el informe al referirse al modelo de administración y educativa y planificación del sistema educativo:

Esta descentralización administrativa es un elemento indispensable para combinar y conciliar la dirección centralizada del desarrollo de la educación con la adecuación de la escuela a la comunidad (MERC, 1995, 95).

También es muy peculiar de la planificación del sistema educativo cubano la supeditación que tiene ésta con respecto a la planificación de carácter económico: «La economía cubana es planificada, encontrándose la educación inmersa en el contexto de la planificación de la economía nacional» (MERC, 1995, 95).

Chile.—Es significativo resaltar la vinculación de la planificación del sistema educativo al conjunto de la planificación general del país. Buena muestra de ello es que existe un Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN) desde el año 1990, aunque tiene su precedente en la Oficina de Planificación Nacional (ODEPLAN) creada con anterioridad en 1965. El informe nacional de este país resalta que se trata de un organismo público encargado de dar soporte a las decisiones gubernamentales desde una perspectiva interministerial, mediante la obtención de datos, información, elaboración de planes y proyectos para el desarrollo económico y social... (MERCH, 1993, 155).

Aparte hay un organismo específico dentro del Ministerio de Educación dedicado a la planificación del sistema educativo que tiene como competencias: «Estudiar y proponer las políticas, planes y programas que orienten las actividades del sector y la correspondiente asignación de recursos humanos, materiales y financieros» (MERCH, 1993, 156).

Ecuador.—Dos son los rasgos más característicos de la planificación del sistema educativo de este país. Por una parte, la visión más flexible y adaptativa al entorno que tiene de esta disciplina. Así, se indica en el informe que:

En los últimos años la tendencia de la planificación abandona el enfoque normativo; deja de ser lineal; implica la atención al cambio y la rectificación progresiva de los medios; la modificación de las ins-

tancias administrativas que ocasionan disparidades entre las aspiraciones y las realizaciones; y la vigencia de una viabilidad que trate de afrontar la cuestión ideológica (MECRE, 1994, 150).

Por otra parte, hay una clara vinculación —cuando no supeditación— de la planificación del sistema educativo a los procesos de desarrollo social y económico del país. Refiriéndose al Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social de 1989-1992, el informe señala lo siguiente:

Consecuentemente, se propuso lograr que el sistema educativo responda a las necesidades del desarrollo nacional y a la realidad económica, social y cultural del país; y elevar su calidad (MECER, 1994, 45).

Igualmente, en otra parte del informe se indica que: «Los planes y programas de educación son formularios (...) con sujeción a los lineamientos del Consejo Nacional de Desarrollo» (MECER, 1994, 66).

El Salvador.—La planificación del sistema educativo de este país tiene dos características significativas. De una parte, se pretende conseguir una planificación participativa y global del conjunto del sistema educativo (ámbito formal y no formal). Así, se resalta en el informe, entre otras funciones del Ministerio de Educación, la siguiente: «Contribuir al logro de la planificación integrada, participativa y efectiva del sistema educativo nacional, formal y no formal» (MERS, 1996, 39).

En segundo lugar, se destaca la existencia de un Ministerio de Planificación, que obviamente debe mantener lazos estrechos con la planificación del sistema educativo que se realiza desde el Ministerio de Educación. De esta forma, se apunta en el informe, este Ministerio de Planificación está impulsando una propuesta de descentralización de los servicios educativos en coordinación con el Ministerio de Educación (MERS, 1996, 107).

España.—Debido a la poca información que proporciona el informe de este país con respecto a la planificación educativa no se puede apuntar cuál es la idea base que sustenta el actual modelo español en esta materia. Quizá tan sólo apuntar la estructura descentralizada que se deduce del vigente marco político-administrativo, y por lo tanto la intervención de la administración central, regional e institucional en los procesos de planificación del sistema educativo.

México.—Estamos ante un país para el cual la planificación tiene tanto un sentido regulador de las diferentes actividades implicadas, como la intención de producir cambios en el país. Así, en la Ley de Planeación que se

aprobó en 1982 y que continúa vigente en la actualidad, se define la planeación en su artículo tercero de la siguiente forma:

La ordenación racional y sistemática de acciones que, basándose en las atribuciones del Ejecutivo Federal en materia de regulación y promoción de la actividad económica, social, política y cultural, tiene, como propósito la transformación de la realidad del país, de conformidad con las normas, principios y objetivos que la propia Constitución y la ley establecen (SEP, 1994, 170).

También podemos observar que se concibe la planificación del sistema educativo como una parte integrante de una planificación general más amplia vinculada al desarrollo social y económico del país. Así, la ley mencionada establece la normativa a seguir en la elaboración e implantación del Plan Nacional de Desarrollo. Es resaltable que en el marco de este Plan Nacional existen planes sectoriales y que éstos deben ajustarse al Plan Nacional de Desarrollo (art. 23 de la ley).

Igualmente es interesante destacar la voluntad de hacer de la planificación una actividad más de tipo participativo, abierta al conjunto de grupos sociales implicados, aspecto que recoge la Ley de Planeación, según señala el informe (SEP, 1994, 170).

Paraguay.—Poco se puede decir de este país a raíz del contenido del informe. En todo caso resaltar la caracterización que se hace del Plan de Desarrollo Educacional 1983-1994: «Es una propuesta que ofrece una visión prospectiva de la política nacional» (MECRP, 1994, 152).

Perú.—Un primer aspecto interesante de este país es que en la normativa de funcionamiento del organismo encargado de la planificación del sistema educativo incorpora funciones de evaluación de este sistema «evaluación del desarrollo del sistema» (MERP, 1994, 133).

También es interesante destacar la estrecha vinculación que se pretende entre la planificación del sistema educativo y los aspectos más relacionados con el presupuesto. El informe es, en este sentido, explícito al señalar que se considera necesario «garantizar la relación e integración que debe existir entre el proceso de planeamiento y el presupuesto» (MERP, 1994, 133). Otro dato relevante al respecto es la significación que se da a la relación del organismo de planificación educativa con respecto a la Dirección de Programación Presupuestaria.

Uruguay.—El aspecto más destacable de la planificación del sistema educativo uruguayo es el de corresponderse con una administración educativa centralizada, tal y como se recoge en el informe:

La administración pública del sistema educativo se caracteriza por ser centralizada, ejercida mediante organismos cuyas competencias y decisiones tienen alcance nacional (MECROU, 1993, 55).

Venezuela.—En este país se pueden resaltar tres grandes características de la planificación del sistema educativo. La primera es que responde a una visión claramente centralista de la administración educativa. El informe lo establece claramente en la página 31:

El control de la educación se halla centralizado en el Ministerio de Educación, al cual le corresponde la planificación y la realización de actividades (...).

La segunda característica es la vinculación de la planificación del sistema educativo con una planificación general enfocada al desarrollo económico, social... Buena muestra de lo apuntado son los dos párrafos siguientes extraídos del informe de este país:

Actualmente la planificación educativa en Venezuela no sólo atiende las situaciones específicas y endógenas al sistema educativo, sino que obedece también a los objetivos de la política de desarrollo del país (MERV, 1996, 106).

(...) la educación es utilizada como un instrumento para modificar la estructura y funcionamiento del sistema, en un intento de integrar el planeamiento económico y social (MERV, 1996, 106).

Por último, y como tercera característica, hay una clara preocupación por establecer un modelo de planificación menos normativo y más enfocada a la resolución de problemas concretos. Ello incluye, también, una cierta visión prospectiva del fenómeno educativo.

Así, al hacer una análisis de lo que ha sido hasta el momento la planificación del sistema educativo en Venezuela, el informe señala lo siguiente: «De la planificación normativa se ha pasado a la planificación estratégica sin que se le hayan dado solución a los problemas esenciales que afectan a la población» (MERV, 1996, 106).

Igualmente, y con objeto de reorientar la política llevada a cabo hasta el momento, el Ministro de Educación presentó en 1995 un plan de acción en el cual se proponía reorganizar su estructura a nivel central a fin de cumplir mejor sus funciones, entre las que destacaba: «Reforzar su capacidad de planificación con visión prospectiva de las transformaciones a producir en el sistema educativo» (MERPV, 1996, 124).

2.3.2.2. Ámbitos de actuación de la planificación del sistema educativo

Tabla 11

País	Se contempla la planificación del S. E.			Existe un organismo específico		
	Nacional	Regional	Local	Nacional	Regional	Local
AR	X	X	---	X	NC	---
CO	X	X	---	X	X	---
CR	X	X	---	X	---	---
CU	X	X	X	X	X	X
CH	X	X	---	X	X	---
EC	X	X	---	X	---	---
SA	X	X	---	X	X	---
ES	X	X	---	X	X	---
ME	X	X	---	X	NC	---
PY	X	---	---	X	---	---
PE	X	X	---	X	X	---
UR	X	---	---	X	---	---
VE	X	---	---	X	---	---

X = Sí.

--- = No.

NC = No consta.

Comentarios

Una primera observación de la tabla número 11 nos muestra la actual importancia que se concede al ámbito nacional al referirse a la planificación educativa. No existe ningún país iberoamericano que renuncie a ejercer esta competencia desde los órganos centrales de gobierno.

Igualmente se debe constatar cómo, de forma mayoritaria, se contempla la intervención del ámbito regional sobre esta cuestión. Las excepciones son Paraguay, Uruguay y Venezuela, que reservan la planificación educativa de forma exclusiva a la administración central.

También es muy revelador que el ámbito local (municipal) no asuma prácticamente ningunas competencias en lo que se refiere a la planificación del sistema educativo (excepto en el caso de Cuba).

Un aspecto ilustrativo de la importancia que se asigna al tema que nos ocupa, en los diferentes niveles de la administración educativa, es la existencia o no de un organismo específico encargado de llevar a cabo este tipo de tareas. De esta forma, la tabla nos muestra que, aparte de su existencia en el ámbito nacional, en el ámbito regional no hay un reconocimiento generalizado. Chile, Colombia, Cuba, España, Perú y El Salvador son los países en los que hay constancia de que la administración educativa regional tiene un organismo específico destinado a la planificación del sistema educativo.

2.3.2.3. Organismos de planificación del sistema educativo

Tabla 12. Organismo actual de planificación del S. E.

	Denominación	Dependencia administrativa	Año creación	Objetivos
AR	Dirección Nacional de Planeamiento Educativo y Programación Presupuestaria	Ministerio de Educación y Cultura	1993	Determinar la demanda educativa, diseñar programas nacionales, ajustar los presupuestos
CO	Oficina Sectorial de Planeación Educativa	Ministerio de Educación Nacional	1981	NC
CR**	División de Planeamiento y Desarrollo Educativo	Ministerio de Educación	1985	Preparar alternativas y estrategias para la toma de decisiones
CU	Dirección de Planeamiento y Estadística	Ministerio de Educación	1994	Análisis y previsión del desarrollo cuantitativo de la educación; soporte estadístico e informático
CH*	División de Planificación y Presupuesto	Ministerio de Educación	1990	Hacer propuestas de políticas, planes y programas y establecer su coste presupuestario
EC***	Dirección Nacional de Planeamiento de la Educación	Ministerio de Educación y Cultura	1983	NC
SA	Oficina de Planificación Educativa	Ministerio de Educación	1989	Asesorar y coordinar la planificación educativa
ES	Oficina de Planificación	Ministerio de Educación y Ciencia	No consta	NC
ME***	Dirección General de Planeamiento, Programación y Presupuesto	Secretaría de Educación Pública (SEP)	NC	Proponer programas al sector educativo y evaluarlos; dirigir sistemas de información necesarios para la planificación
PY****	Departamento de Planeamiento Educativo	Ministerio de Educación y Culto	1968	Hacer estudios de soporte a la política educativa, coordinar planes, programas y proyectos y elaborar estadísticas

Tabla 12. Organismo actual de planificación del S.E. (continuación)

	Denominación	Dependencia administrativa	Año creación	Objetivos
PE	Dirección de Planificación de la Oficina de Desarrollo Técnico	Ministerio de Educación	1993	Formular planes de desarrollo educativo, presupuesto, evaluar el desarrollo del sistema, inversión...
UR	Departamento de Planificación y Programación	Administración Nacional de Educación Pública	1985	Coordinar la acción de los consejos desconcentrados (Primaria, Secundaria, Técnico-Profesional, formación del profesorado y adultos)
VE*****	Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto	Ministerio de Educación	1980	Definir políticas, planes y programas expresados en los Planes de la Nación, sector educación

* = Existe también un Departamento de Planificación y Evaluación dentro de la División de Educación General del Ministerio de Educación, aunque en el informe se le otorga mayor protagonismo al organismo reseñado en el cuadro.

** = Hay también una Secretaría Ejecutiva de Planificación del Sector Educación y Recursos Humanos que depende directamente del Ministerio de Educación.

*** = Existe un organismo de planificación de carácter general que orienta la planificación económica y social (y en concreto la educativa). Es el Consejo Nacional de Desarrollo (pp. 149-150 del informe nacional).

**** = Esta Dirección General está adscrita a la Subsecretaría de Planeación y Coordinación que fue creada durante el período 1970-76. También existen otros órganos de planificación específicos de la Enseñanza Secundaria y de la Enseñanza Superior.

***** = Este Departamento depende de la Subsecretaría de Educación.

***** = El Ministerio de Educación se coordina con:

- La Oficina Central de Coordinación y Planificación de la Presidencia de la República (CORDIPAN) para la elaboración de planes anuales y quinquenales.
- La Oficina Central de Presupuesto para el proyecto anual de presupuesto.
- También existe la Oficina de Planificación del Sector Universitario.

NC = No consta.

Comentarios

Una aproximación a la tipología y características de los organismos encargados de llevar a cabo la planificación del sistema educativo en los diferentes países iberoamericanos nos muestra lo siguiente:

- a) Por lo general existe una clara dependencia de los Ministerios de Educación, lo que supone, en consecuencia, una cierta vinculación política de este organismo. No obstante, se debe ser consciente que su grado de politización ideológica dependerá básicamente de la tradición más o menos técnica que tenga la administración educativa general en su conjunto.

- b) Es interesante destacar un cierto grado de estabilidad y consolidación de estos organismos encargados, en la actualidad, de la planificación del sistema educativo. Así, observamos que la mitad de ellos fueron creados durante esta década o finales de la anterior, mientras que aproximadamente la otra mitad lo fueron en los inicios o mediados de los 80. Todo ello parece indicar que las transformaciones de los sistemas educativos iberoamericanos de finales de los 80, y sobre todo de la década de los 90, han supuesto ciertos cambios en estos organismos. Tales son los casos de Argentina, Chile, Cuba, Perú o El Salvador.
- c) Es significativa la diversidad de objetivos que tienen estos organismos. Procurando agrupar por modalidades, observamos que éstos se distribuyen entre:
 - Los que están vinculados a cuestiones presupuestarias.
 - Los que llevan a cabo, sobre todo, tareas de asesoramiento al Gobierno o estudios de diferente tipo.
 - Los que centran sus esfuerzos en la recopilación de estadísticas.

2.3.2.4. Aspectos más relevantes de la planificación del sistema educativo en la actualidad (tabla 13)

Comentarios

Las características más relevantes de la planificación educativa, en la actualidad, en los países iberoamericanos son las siguientes:

- a) Se concibe la planificación educativa como un ámbito propio del sector educativo, aunque en una gran mayoría de países se vincula su tarea a la aportación que realiza al desarrollo económico y social del país.
- b) Hay, en todos los países, una notable tradición en la planificación del sistema educativo.
- c) Por el contrario, continúa siendo una cuestión novedosa la microplanificación educativa. Esta aparece de forma manifiesta en Chile, Costa Rica y España.
- d) Existe unanimidad en los países en cuanto a que sea la administración educativa la que asuma en exclusiva la tarea de hacer la planificación del sistema educativo.
- e) También hay unanimidad en lo referente a que la planificación del sistema educativo afecte a éste en su conjunto y no sólo a una parte del mismo.
- f) Por otra parte, es muy mayoritario el modelo de planificación educativa centralizada, siguiendo las pautas de las estructuras políti-

Tabla 13

	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Se entiende la P. del S. E. dentro del sector educativo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Se establecen relaciones entre la P. del S. E. y la planificación general del país	NC	NC	X	X	X	X	NC	--	X	--	X	--	X
Se vincula la P. del S. E. al desarrollo económico y social del país	NC	X	X	X	X	X	NC	NC	X	X	X	--	X
Existe tradición en P. del S. E.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Se contempla la micro-planificación del S. E.	NC	NC	X	--	X	NC	NC	X	--	NO	--	NC	--
La P. del S. E. se lleva a cabo sobre todo desde la administración	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
La planificación afecta al conjunto del S. E. y no sólo a una parte del mismo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
La P. del S. E. está descentralizada*	--	--	--	--	--	--	--	X	--	--	--	--	--
La P. del S. E. está fuertemente mediatizada por la ideología (con poca independencia técnica)	--	--	--	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--
La P. del S. E. se realiza con soporte de organismos internacionales o países extranjeros	--	NC	NC	--	--	NC	NC	NC	NC	NC	NC	X	NC

X = Sí se da en la actualidad.

-- = No se da en la actualidad.

NC = No consta.

* = Se aplica el mismo criterio empleado en un cuadro anterior para delimitar lo que se entiende por planificación del sistema educativo descentralizada.

co-administrativas centralizadas de estos países. La excepción es el caso español.

- g) Hay una clara intención en casi todos los países de hacer de la planificación educativa una cuestión técnica y no un instrumento político al servicio de los intereses partidistas del Gobierno.

- h) Parece ser que la intervención de los organismos internacionales (o de otros países) en los aspectos relacionados con la planificación educativa ha ido perdiendo fuerza en los últimos años, restando de forma minoritaria en los países iberoamericanos.

2.4. Conclusiones sobre la planificación del sistema educativo en los países iberoamericanos

Una primera lectura de las páginas precedentes nos lleva a afirmar que la tradición de los países iberoamericanos en el ámbito de la planificación es ciertamente amplia. Asociada en un inicio a las necesidades más imperiosas de desarrollo del sistema educativo, se ha ido consolidando como un asunto imprescindible entre los gestores y administradores de la educación de cada uno de los países. Las fórmulas aplicadas y los mecanismos han sido, eso sí, diversos, como corresponde a una región rica en contextos como la nuestra: desde planes específicos de educación hasta planes más generales de desarrollo.

Es interesante resaltar que la macroplanificación, la vinculación entre planificación e ideología y una intervención activa del Estado central han sido elementos constituyentes de una determinada forma de entender la planificación educativa —hasta hace pocos años— en los países iberoamericanos. La apertura hacia nuevos planteamientos más encaminados a no olvidar la microplanificación, a rescatar una visión más profesionalizada y técnica sobre esta cuestión, a conjugar la intervención del Estado con otras entidades administrativas de nivel inferior y con la propia sociedad civil, constituyen elementos clave para comprender el momento actual que vive la planificación educativa en nuestra región.

Respecto al grado de intervención de las administraciones nacionales, regionales y locales en el diseño e implementación de la planificación del sistema educativo, conviene tener presente que la existencia o no de organismos específicos de planificación educativa en los ámbitos regionales y/o locales no implica estar ante un modelo de planificación educativa descentralizada. Se debe recordar, en este sentido, que este tipo de organismos son, en muchos países iberoamericanos, meras «delegaciones» del organismo que hay en el ámbito nacional y con muy pocas posibilidades de ejercer de forma autónoma su propia planificación educativa. Estaríamos más bien, en este caso, inmersos en procesos de desconcentración que muy posiblemente lleven en un futuro próximo a un mayor grado de descentralización educativa en los países iberoamericanos.

2.5. Bibliografía

BIRCH, Y. (1993): «Law and educational planning», UNESCO/IIEP, *Principes de la planification de l'éducation*, n.º 46, París, 86 pp.

- BUSTOS, F. M. (1991): «América Latina: del optimismo a la incertidumbre», *Revista Perspectivas*, n.º 77, UNESCO, París, pp. 45-53.
- COLOM, A. J. (Ed.) (1994): *Política y planificación educativa*, PreuSpínola, Sevilla, 278 pp.
- COOMBS, P. H. (1970): «Qu'est-ce que la planification de l'éducation?», UNESCO/IIEP, *Principes de la planification de l'éducation*, n.º 1, París, 70 pp.
- CHAPMAN, D. W.; MAHLCK, L. O.; SMULDERS, A. (1997): *From planning to action: government initiatives for improving school-level practice*, UNESCO/IIEP/Pergamon Press, París/Oxford, 303 pp.
- KEMMERER, F. N. (1994): «Utilizing education and human resource sector analyses», UNESCO/IIEP, *Principes de la planification de l'éducation*, n.º 47, París, 97 pp.
- KEMMERER, F. N.; WINDHAM, D. M. (1997): *Incentives analysis and individual decision-making in the planning of education*, IIEP, París, 201 pp.
- MAJÓ, J. (1997): *Chips, cables y poder*, Ed. Planeta, Barcelona, 236 pp.
- Ministerio de Educación de la República de Chile. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1993): *Sistemas educativos nacionales. Chile 1993* (Santiago, MERCH/OEI).
- Ministerio de Educación de la República del Perú. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994): *Sistemas educativos nacionales. Perú 1994* (Lima, MERP/OEI).
- Ministerio de Educación de la República de Costa Rica. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1993): *Sistemas educativos nacionales. Costa Rica 1993* (Madrid/OIEA).
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1993): *Sistemas educativos Nacionales. Colombia 1993* (MENRC/OEI).
- Ministerio de Educación de la República de Cuba. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1995): *Sistemas educativos nacionales. Cuba 1995* (La Habana, MERC/OEI).
- Ministerio de Educación de la República de El Salvador. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1996): *Sistemas educativos nacionales. El Salvador 1996* (San Salvador, MERS/OEI).
- Ministerio de Educación y Culto de la República de Paraguay. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994): *Sistemas educativos nacionales. Paraguay 1994* (Asunción, MECRP/OEI).
- Ministerio de Educación y Cultura de la República Oriental del Uruguay. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1993): *Sistemas educativos nacionales. Uruguay 1993* (Montevideo, MECROP/OEI).

- Ministerio de Educación y Cultura del Reino de España. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1997): *Sistemas educativos nacionales. España 1997* (Madrid, OEI).
- Ministerio de Educación y Cultura de la República del Ecuador. Organización de Estados Iberoamericanos para Educación, la Ciencia y la Cultura (1994): *Sistemas educativos nacionales. Ecuador 1994* (Quito, MECRE/OEI).
- Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1993): *Sistemas educativos nacionales. Argentina 1993* (Buenos Aires, MCERA/OEI).
- Ministerio de Educación de la República de Venezuela. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1996): *Sistemas educativos nacionales. Venezuela 1996* (Caracas, MERPV/OEAI).
- SAUVAGEOT, C. (1997): *Des indicateurs pour la planification de l'éducation: une guide pratique*, IIEP, París, 61 pp.
- Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994): *Sistemas educativos nacionales. México 1994* (Madrid, OEI).
- UNESCO: *Documentos del Congreso Internacional sobre Planeamiento y gestión del desarrollo de la educación*. UNESCO. ED-91/WS-12, París, 143 pp.



3. Investigación y evaluación de los sistemas educativos

Soledad Pérez
Universidad de Ginebra*

3.1. Presentación del tema. El rol de la investigación en la evaluación del sistema

A partir de los años 30 muchos países iberoamericanos ponen en marcha diversas instituciones de investigación. Las relaciones culturales entre los Estados han favorecido los estudios internacionales y comparativos. A partir de 1955 las conferencias interministeriales permitieron desarrollar estos estudios comparativos gracias a las estructuras administrativas y a los sistemas escolares que presentan similitudes importantes. Hasta los años 60 las investigaciones educativas son normativas y descriptivas con poca experiencia de campo. Sin embargo, conviene señalar que todas las investigaciones han permitido hacer un balance de las situaciones educativas en cada país.

A partir de los años 60 comienzan los mayores esfuerzos en la investigación educativa. La investigación ha servido para detectar los principales problemas como son la baja escolaridad de la población en edad escolar, la alta tasa de analfabetismo y baja escolaridad en la población de 15 años y más, la baja calidad y cobertura del sistema educativo, la ausencia de educación formativa que fomente valores morales y cívicos.

La investigación ha permitido también destacar las necesidades educativas, tales como la carencia de servicios educativos, de recursos humanos y materiales, las dificultades que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje relacionadas con las condiciones de vida de la población (índices de desnutrición que inciden en el rendimiento y abandono escolar). El conjunto de necesidades no cubiertas ha permitido realizar diag-

* Agradezco a la señora María Eugenia de Marín sus comentarios y su ayuda en este trabajo.

nósticos situacionales que contemplan no sólo la dimensión educativa, sino la social, en un momento dado.

En la década de los 70 se sigue incrementando la creación de unidades de investigación en centros públicos y privados, universidades, escuelas normales, institutos tecnológicos.

La investigación como indagación sistemática y autocrítica del propio sistema surge en la segunda mitad de los 80. Así mismo, el interés de otras disciplinas tales como la sociología, la psicología, la economía enriquecen la perspectiva de la investigación educativa.

Vale la pena destacar la formación de profesionales de diversas disciplinas en la investigación educativa. La preparación a nivel de posgrado (maestría o doctorado) de un gran número de investigadores, tanto de las universidades como de las escuelas normales y en el sector gubernamental, va a dar aportes importantes al análisis y a la evaluación de los problemas educativos.

Las investigaciones realizadas en los diferentes organismos del Estado tienen como objetivos en los países actualizar periódicamente el diagnóstico de la realidad educativa, evaluar los resultados de la aplicación de políticas y planes educativos y definir las necesidades básicas de información para el diagnóstico y la evaluación.

El aporte de las universidades ha sido valioso. En ese nivel los estudios se han orientado al diagnóstico de necesidades y prioridades regionales, estudios sobre el entorno económico y social de los países, evaluaciones sobre el potencial académico e institucional, definición de áreas de investigación y de posgrados de alta prioridad institucional, investigaciones interdisciplinarias.

En algunos países sigue incrementándose la investigación participativa y en otros nace en los años 90. En la actualidad son muy importantes las investigaciones territoriales y locales, se hace énfasis en la investigación participativa para resolver a corto plazo los problemas educativos de cada región.

El impulso de la investigación científica en el campo educativo en todos los organismos públicos y privados ha contribuido también a la producción de nuevos conocimientos que contribuyen a mejorar la calidad de la educación.

La comunicación entre los organismos gubernamentales, universidades y centros no gubernamentales dedicados a la investigación social es necesaria a fin de evitar la superposición de proyectos. La coordinación y articulación de acciones y la generación de líneas de investigación permiten la toma de decisiones político-pedagógicas en la gestión nacional, provincial y de los servicios educativos.

3.2. Aspectos metodológicos

Una de las dificultades encontradas trata de los análisis de los sistemas educativos en cuanto a la terminología utilizada; la definición de los problemas no es clara, ya se ha insistido en que se habla de «mejorar la cali-

dad de la educación», del problema del analfabetismo que es la «alta tasa», la «baja escolaridad», por ejemplo. La OEI tendrá que ser todavía más precisa en lo que se refiere a las directivas teóricas para conseguir definiciones claras.

Unos comentarios precisos sobre la educación privada en todos los niveles a nivel teórico, pero también si existe a nivel estadístico, serían bienvenidos para analizar ese proceso educativo que tiende a ser más y más importante en los países.

Otros problemas detectados en los sistemas educativos son: el excesivo énfasis de la educación en la información, descuidando la función formativa y creativa; las deficiencias en la cobertura en varios niveles educativos: preescolar, básica en zonas rurales, fronterizas e indígenas, fundamentalmente.

Cuando prevalece el análisis cuantitativo en los informes, en particular cuando se trata de la evaluación de los resultados de los programas, en tal sentido valdría la pena analizar el modelo de análisis utilizado para evaluar los sistemas educativos como tales. Otro comentario es cómo se formulan las problemáticas. La información estadística está atrasada (por reducción de personal, falta de equipos, ausencia de métodos y técnicas que dañan la producción y la circulación de información). Los análisis, el uso de los indicadores, la definición de los problemas detectados y la búsqueda de soluciones a lo largo del tiempo incluyen más actores en el proceso. La responsabilidad no recae en la actualidad en el Estado como tal, la sociedad se ha implicado en la evaluación, en las propuestas y en el trabajo coordinado; en tal sentido, la sociedad ha caminado a una mejor y más productiva organización social para elevar la calidad de la educación, permitir el acceso del mayor número de personas.

3.3. Comparación de la investigación y educación de los sistemas educativos iberoamericanos

3.3.1. Las instituciones estatales promotoras de la investigación

Tabla 14

País	Instituciones que centralizan la investigación	Otras instituciones de investigación	Objetivos
AR	Ministerio de Cultura y Educación. Dirección General de Investigación y Desarrollo	Unidades Federales de Investigación	Proponer y diseñar currículos básicos y nuevas tecnologías para todas las jurisdicciones. Proponer programas nacionales de capacitación, formación, perfeccionamiento y actualización docente

El crecimiento de los estudiantes en la mayoría de los países y la deficiencia de las infraestructuras limitan las posibilidades de desarrollar investigaciones. El personal universitario tiene varios trabajos y a menudo se encuentra en las instituciones estatales y privadas.

Los centros de investigación independientes del Ministerio de Educación se sitúan en varios países.

Tabla 15

País	Universidades	Centros privados de investigación	ONG que realizan investigaciones
AR	X	X	NC
CO	X	X	NC
CR	X	X	NC
CU	X	NC	NC
CH	X	X	X
EC	X	X	NC
SA	X	NC	NC
ES	X	X	X
ME	X	X	X
PY	X	NC	NC
PE	X	NC	NC
UR	X	X	NC
VE	X	X	NC

NC = No consta.

Como se puede ver en la tabla número 15, los informes nacionales no tienen la información suficiente para entender cuáles son las instituciones que hacen investigación educativa. Se conoce que en varios países las ONG juegan un rol muy importante en la investigación. En Chile, por ejemplo, durante la dictadura, la mayoría de la investigación fue desarrollada por organismos como el CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación) o la FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), que son entidades financiadas del exterior. El CIDE coordina la Red Latinoamericana de Información Educativa (REDUC) que agrupa a un conjunto de centros oficiales, privados y universitarios de investigación en muchos países. En México, el CEE (Centro de Estudios Educativos) ha investigado en varios campos por cuenta de organismos internacionales o nacionales. Faltan también las relaciones que tienen las instituciones estatales con otros organismos. Los organismos internacionales como la UNESCO, la UNICEF, la OEI, la OEA, el PNUD, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo participan en in-

investigaciones nacionales y en la evaluación de los proyectos educativos (S. Pérez, 1996).

3.3.3. Los temas de investigación en todas las instituciones

Tabla 16

Temas de investigación	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Educación, sociedad, cultura, historia de la educación	NC	X	NC	NC	X	NC	NC	X	X	NC	NC	NC	NC
Procesos curriculares, institucionales; gestión, administración y política educativa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Procesos de enseñanza-aprendizaje	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Educación no formal, popular y de adultos	X	NC	X	X	X	X	X	X	X	NC	NC	X	NC
Formación y perfeccionamiento y capacitación de docentes	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	NC	X	X
Evaluación de estrategias de aprendizaje, programas y medios	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

X = Sí.

NC = No consta.

Es importante destacar que varios Estados tienen un método participativo, sobre todo en el campo de las investigaciones sobre educación de adultos y educación comunitaria. En El Salvador, por ejemplo, el Programa de Educación con Participación de la Comunidad (Educo) tuvo su nacimiento en una investigación realizada en 1990. Se evaluó la participación de la comunidad en la provisión de servicios educativos (educación parvularia y básica) para la población infantil pobre (0 a 15 años). En tal sentido, el Estado tomó el modelo encontrado en la investigación y lo oficializó. El alcance del programa es mayor como resultado de la unión de esfuerzos (estrategia de cogestión Estado y comunidad). Se amplía la cobertura de atención, abarcando más grados en el nivel de base y secciones en parvularia, en los sectores más desasistidos (población rural) y de bajos recursos. Se elaboran registros estadísticos para el período 1991-93 de la matrícula atendida por

el sistema tradicional y la atendida por el sistema no convencional. En Ecuador las escuelas radiofónicas populares siguen teniendo una metodología de participación de los adultos para la alfabetización. En Argentina se han desarrollado estudios de participación desde los años 60 y se siguen haciendo en varios Estados. Muchos de los países han investigado en el campo de la educación no formal.

Todos los países, en su propia historia de la investigación, han elaborado estudios sobre los procesos curriculares y institucionales, sobre la gestión y administración de la educación. Es importante abarcar el tema económico y financiero de la educación porque los países latinoamericanos viven una situación socioeconómica compleja en varios sectores.

Lo que se puede observar también es la presencia de investigaciones sobre evaluación de los sistemas educativos. Este tema, que también es un objetivo de los países, fue mencionado por todos. La formación de los docentes y el perfeccionamiento es un tema que preocupa a los Estados, que ven a esa categoría descontenta de sus condiciones de trabajo y de vida. La imagen del docente es un tema que interesa a varios investigadores. Todos los Estados han hecho investigaciones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje por ejemplo, de las matemáticas, de las ciencias, para la salud, para el medio ambiente, para la educación física. No hemos notado en los informes de los países la intención de investigar sobre la sociedad, cultura, historia y educación. De hecho, se han desarrollado varios estudios en los países sobre las culturas indígenas, por ejemplo. La historia de la educación es un campo presente en cada universidad y se han hecho muchos estudios al respecto.

3.3.4. *La concepción de la evaluación en cada país*

Cada país tiene su propia concepción de la evaluación definida por ley. La ley atribuye al Ministerio de Educación el papel de diseñar los instrumentos que permitan establecer un sistema de evaluación. Es interesante anotar, país por país, algunos aspectos relevantes de la evaluación de la educación.

Argentina.—«La Ley Federal de Educación expresa que el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires deberán garantizar la calidad de la formación impartida en los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales mediante la evaluación permanente del sistema educativo...» (MCERA, 1993, 105).

Colombia.—«De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación mo-

ral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y con las entidades territoriales» (MENRC, 1993, 130).

Costa Rica.—«El Ministerio de Educación Pública cuenta con un Departamento de Evaluación y Control Curricular, dependiente de la División de Desarrollo Curricular, cuya función principal está orientada a la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje y a la evaluación de proyectos curriculares» (MECR, 1993, 110).

Cuba.—«A partir de la aplicación de las reformas derivadas del perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación introducido en el período 1972-1981 se crearon los mecanismos para comenzar un proceso continuo de monitoreo y evaluación de los resultados de las medidas aplicadas y su efecto en la elevación de la calidad del sistema» (MERC, 1995, 96).

Chile.—«La Ley N.º 18.956, de 8 de marzo de 1990, que reestructura el Ministerio de Educación, estipula en su artículo 2 que «corresponderán especialmente a este Ministerio las siguientes funciones: evaluar el desarrollo de la educación como un proceso integral e informar de sus resultados a la comunidad a lo menos anualmente» (MERCH, 1993, 157).

Ecuador.—«En el Reglamento General de la Ley de Educación, en el capítulo de la Evaluación (...), el Ministerio de Educación y Cultura tiene en perspectiva los estudios pertinentes en torno al diseño y aplicación de un sistema integral de evaluación educativa que indudablemente considerará el aspecto de la calidad» (MECRE, 1994, 151).

El Salvador.—«En el Ministerio de Educación se han realizado generalmente dos tipos de evaluación: la del quehacer del Ministerio de Educación: evaluación de rendimiento de los educandos, y actualmente como componente del sistema de renovación curricular en pro del mejoramiento cualitativo de la educación se está poniendo en práctica un sistema de evaluación de procesos y resultados que contempla desde la fase de diseño, implementación y acciones correctivas, así como el sistema de evaluación formativa del aprendizaje» (MERS, 1996, 106).

España.—«El Ministerio de Educación y Ciencia publicó en 1990 el Plan Nacional de Investigación Educativa que forma parte del proceso de reforma del sistema educativo y persigue el desarrollo cualitativo y cuantitativo de la investigación en esta materia. Con él se intenta alcanzar una adecuada coordinación entre las actividades de las diversas instituciones dedi-

cadass a la investigació, los investigadors, les administracions educatives» (MECRE, 1997, 63).

México.—«En México, la evaluación, así como la planeación y programación globales del sistema educativo nacional, son atribuciones de la autoridad educativa federal consagradas en el artículo 12 de la Ley General de Educación» (SEP, 1994, 171).

Paraguay.—«Se propone una evaluación constante que acompañe al mismo proceso de implementación de la Educación Escolar Básica, de modo que las dificultades sean detectadas a tiempo para una inmediata reorientación de la tarea o reforzamiento de aquellos hechos considerados exitosos» (MECRP, 1994, 162).

Perú.—«La evaluación del sistema educativo se realiza anualmente a fin de medir los resultados y logros formulados en los Planes de Desarrollo del Sector» (MERP, 1994, 133).

Uruguay.—«En términos generales, desde la Comisión Coordinadora de la Educación hasta las acciones desarrolladas por los distintos Consejos de la Universidad de la República, el tema del mejoramiento de la calidad de la educación constituye uno de los temas más actuales y de reflexión más frecuentados» (MECROP, 1993, 179).

Venezuela.—«La promulgación del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, según Decreto n.º 975, del 22 de enero de 1986, donde en su artículo 91 expresa que al Ministerio de Educación le compete realizar evaluaciones nacionales, regionales y locales en los planteles de todos los niveles y modalidades del sistema educativo» (MERV, 1996, 107).

3.3.5. *La evaluación instrumento de la supervisión educativa*

Todos los países tienen una organización administrativa que es la supervisión o la inspección que tiene como meta evaluar al sistema educativo. Los objetivos de la supervisión educativa son los mismos en los Estados iberoamericanos; se pueden resumir de la manera siguiente: la oficina de supervisión coordina, evalúa y mantiene un seguimiento del sistema educativo promoviendo instrumentos e indicadores de evaluación y control. La evaluación de la efectividad y la eficiencia de los sistemas educativos tiene que tener en cuenta el uso de los recursos financieros para desarrollar metodologías de análisis, instrumentos e indicadores de evaluación. A continuación se va a resumir la situación país por país.

Argentina.—Dentro de la estructura ministerial está la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa y la Subsecretaría de Evaluación de la Calidad de la Educativa, correspondiendo a esta última la elaboración de instrumentos e indicadores de evaluación. El Consejo Federal de Cultura y Educación es el ámbito donde se definen las líneas maestras de la política educativa en una concepción participativa y pluralista. La provincia tiene la responsabilidad de administrar el sistema educativo de su jurisdicción (en el país no hay organización política a nivel regional). A cada provincia le corresponde evaluar periódicamente el sistema educativo en el ámbito de su competencia.

Colombia.—Las funciones de control se dan en forma técnica en todos los niveles de educación, con inspectores y supervisores que tienen la obligación de controlar la calidad de la educación.

Costa Rica.—Las funciones generales de la Supervisión son la asesoría, el seguimiento, la coordinación, el control y la evaluación. «Se desarrolla la revisión de los procedimientos didácticos, de los fines y objetivos de nuestra educación y del aprovechamiento de los recursos» (MECR, 1993, 52). Una de las tareas de los supervisores consiste en hacer un seguimiento de los estudiantes en cuanto a la conducta, al ausentismo, a la deserción, al rendimiento académico, al expediente acumulativo del alumno (...).

Cuba.—La supervisión se denomina inspección. El control pedagógico es uno de los deberes de todas las direcciones, departamentos, secciones del Ministerio de Educación, de las direcciones provinciales y municipales, de los centros docentes y de cada uno de los funcionarios que los integran. Los objetivos de la inspección son de comprobar la efectividad del proceso docente-educativo. La inspección escolar se realiza de forma sorpresiva; se usa la observación directa de las diferentes actividades en las clases, la comprobación de conocimientos, revisión y análisis de documentos.

Chile.—Según el artículo 16: «El Departamento de Supervisión Educativa se encarga de apoyar el funcionamiento del Sistema Nacional de Supervisión. Coordina la acción de punto de vista técnico, difunde las políticas y las normas de supervisión. A nivel provincial, los Departamentos Provinciales de Educación se encargan de la supervisión y asesoría técnico-pedagógica» (MERCH, 1993, 55). Hay que añadir que los Consejos Provinciales de Educación tienen un papel importante desde el punto de vista de la participación de los actores sociales. El artículo 2 de la Ley de Reestructuración del Ministerio de Educación define sus atribuciones como «planificar, normar, supervisar y evaluar el desarrollo del proceso educativo» (MERCH, 1993, 55). Los Consejos proponen articulaciones entre los diferentes niveles de educación.

Ecuador.—Las Direcciones Nacionales se encargan, entre otras atribuciones, de la evaluación, del control y del seguimiento del sistema educativo. La supervisión se encuentra en todos los niveles: nacional, provincial, local, y tiene como meta «el cumplimiento de los fines y de las normas de educación y de promover el mejoramiento de la enseñanza y el desarrollo de la comunidad mediante acciones sistemáticas y permanentes» (MECRE, 1994, 66).

El Salvador.—La evaluación de la acción supervisora, en los institutos educativos públicos y privados, con un cambio conceptual de la supervisión como acción técnica y administrativa. Así, las propuestas intentaron: mejorar los sistemas de información de los diferentes niveles del sistema educativo hacia las unidades operativas, dando importancia a la realimentación de la información desde los servicios hacia los niveles centrales, lo cual permite el seguimiento de los proyectos y programas que se desarrollan principalmente en los niveles de Educación Parvularia y Básica. Brindar asesoría técnica a directores de las escuelas, maestros, alumnos y padres. En 1992 se constituye La Dirección Nacional de Supervisión, para la organización administrativa de la supervisión. Se elabora un mapa educativo que contiene el número de distritos escolares por departamentos en cada región del país (occidental, central y oriental).

España.—«Las funciones de la inspección son controlar y supervisar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos tanto de titularidad pública como privada» (MECRE, 1997, 23).

México.—El control administrativo y técnico-pedagógico de las escuelas primarias y secundarias es coordinado por las dependencias educativas de los gobiernos federal y estatales a través de diversas instancias por las autoridades escolares. Está previsto en la Ley General de Educación que cada Entidad Federativa tenga un Consejo de Participación Social en Educación (órgano de consulta, orientación y apoyo), integrado por padres, maestros, organizaciones representativas, instituciones formadoras de maestros, autoridades educativas estatales y municipales y demás sectores sociales interesados en la educación. A nivel escolar, la dirección de la escuela desarrolla funciones de planificación, dirección, control, administración del servicio y de los recursos materiales. El personal docente programa, conduce y evalúa la enseñanza en el grupo a su cargo.

El Consejo Técnico Consultivo ejerce funciones de apoyo para la aplicación del plan y los programas de estudio. A nivel de la zona escolar, los supervisores e inspectores generales sirven de enlace entre las autoridades superiores y las escolares. Cumplen funciones de vigilancia técnico-peda-

gógica. El sector universitario es atendido por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, la cual cumple solamente funciones de coordinación, ya que las universidades públicas gozan de autonomía administrativa y académica.

Las instituciones tecnológicas públicas dependen administrativa y académicamente de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica. Las otras reformas para mejorar la eficiencia del sistema son: mejorar los sistemas de información, evaluar los costos educativos y los mecanismos administrativos para su asignación y administración, articular los niveles educativos, atender eficazmente las funciones normativas y de planeación educativa y vincular la educación con el sector productivo.

Paraguay.—En cada centro educativo, un equipo técnico departamental de supervisión va a apoyar al personal docente. Una evaluación constante es requerida para poder detectar las dificultades del sistema y de los actores. Los resultados de las distintas evaluaciones serán analizadas por el equipo técnico regional.

Perú.—La función del sistema de Inspectoría «abarca a todo el territorio nacional, y comprende las acciones para controlar la correcta administración del personal y los recursos materiales y financieros de las entidades que se encuentran bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación (...). La Inspectoría General de Educación (...) ofrece asesoramiento y orientación para el logro de los objetivos propuestos en cada uno de los niveles o modalidades del Sistema Educativo Nacional.

Uruguay.—La supervisión de los establecimientos escolares está a cargo de los inspectores, ejerciendo sus funciones en el nivel primario, secundario o técnico-profesional de nivel medio. El inspector de zona realiza la función supervisora de la institución escolar de su competencia. Su labor es de apoyo a la gestión educativa, realiza labor orientadora y evaluadora en los aspectos docentes y administrativos.

Hay niveles en la estructura organizativa de la supervisión, funcionan a nivel regional, a nivel nacional.

Venezuela.—Se concibe como una acción sistemática, continua, encaminada a promover mejoras en la calidad de la educación y garantizar el adecuado funcionamiento de los servicios educativos. Cumple función orientadora, controladora, facilitadora y evaluadora del proceso educativo. Los objetivos principales son: conocer las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo e impartir orientaciones para el mejoramiento de la calidad de la educación y del funcionamiento de los servicios, suministrar orientaciones al docente, evaluar en el cumplimiento de las metas cualitativas y

cuantitativas trazadas en los planes operativos del Ministerio, garantizar el cumplimiento de las leyes aplicadas al sector educativo, evaluar el rendimiento del personal docente.

La supervisión se orienta bajo el enfoque administrativo, pero necesita especialización para atender los requerimientos propios de cada nivel y modalidad. En tal sentido, la supervisión es integral y especializada, se basa en un trabajo cooperativo y de equipo.

La actividad supervisora está organizada dependiendo de los niveles jerárquicos: planteles educativos, distritos escolares, zonas educativas y unidades centrales del Ministerio de Educación.

3.3.6. *La evaluación de la calidad de la educación*

En los países iberoamericanos, la evaluación de la calidad de la educación ha permitido hacer un balance de los sistemas educativos. Los principales problemas detectados en la educación han sido la centralización de los sistemas, la falta de participación y solidaridad social, el rezago educativo, la dinámica demográfica y la falta de vinculación interna con los avances de los conocimientos y de la tecnología con el sector productivo.

El rezago escolar se evidencia por la falta de acceso de los niños y jóvenes a la escuela, el abandono y la poca permanencia escolar y el índice elevado de analfabetismo en la población mayor de 15 años.

Las desigualdades geográficas de las condiciones educativas para las poblaciones indígenas, rurales, femeninas urbanas marginadas.

La carencia de servicios es otro problema mencionado en los países, sobre todo en las zonas rurales.

Los flujos migratorios derivados de los procesos productivos del campo, como causa de ausentismo y abandono escolar.

El crecimiento de la demanda educativa, en especial hacia los ciclos medios y superiores, para atender nuevas formas de producción y de trabajo, que requieren procesos educativos flexibles y sistemas educativos abiertos y no formales de capacitación para el trabajo. Para poder mejorar las condiciones educativas para un máximo de personas, es necesario renovar planes y programas de estudio, materiales educativos de la enseñanza básica y normal; emprender acciones para la revalorización del docente, formación profesional y mejoras en las remuneraciones salariales; mejorar la infraestructura de las instituciones escolares y ampliar la cobertura educativa en los niveles para las diferentes regiones de los países.

Los temas generales de evaluación son numerosos en cada país según sus propios objetivos. A continuación se citan los más importantes.

.....

Tabla 17

Temas de investigación	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Cobertura: acceso de los niños a la escuela, acceso de los adultos	NC	X	X	NC	NC	X	X	X	X	NC	NC	X	NC
Adecuación de los contenidos cruciales	X	X	X	NC	X	X	NC	X	X	NC	NC	X	NC
Nivel de aprendizaje de los alumnos y exámenes de ingreso	X	X	NC	X	X	X	X	X	X	NC	NC	NC	X
Permanencia de los niños	NC	X	X	NC	X	X	X	X	X	NC	NC	NC	NC
Participación de los padres	NC	X	NC	NC	X	NC	NC	X	X	NC	X	NC	X
Calidad de la formación docente	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

X = Sí.

NC = No consta.

El sistema educativo se vale de estrategias que le permiten mantener y mejorar la educación, la manera como la educación se imparte y los resultados de la misma en la incorporación del individuo a la sociedad, en la contribución que éste hace en la mejora de la propia sociedad como tal.

La evaluación se concibe como un proceso continuo, de monitoreo, de los resultados que producen las medidas aplicadas. Se utilizan varias estrategias para precisar el grado de eficacia y eficiencia del sistema. La evaluación de la calidad del sistema comprende la verificación de la adecuación de los contenidos curriculares en los diferentes ciclos, niveles y regímenes especiales a las necesidades sociales y a los requerimientos educativos de la comunidad. La revisión continua de los diseños curriculares en los diferentes niveles del sistema educativo tiene que involucrar a los docentes que conocen mejor que otros los programas y planes de estudio.

El nivel de aprendizaje de los alumnos es un tema que se encuentra en los informes. La aplicación sistemática de instrumentos para comprobar los conocimientos adquiridos y el desarrollo alcanzado por los alumnos son frecuentemente citados en los informes. Los exámenes de ingreso en la educación superior parecen ser de mucha importancia en algunos informes.

La permanencia de los niños dentro del sistema educativo (deserción de los niños en los diferentes grados de estudio) preocupa a los países. En el diagnóstico de la situación tienen un gran peso los registros estadísticos,

éstos permiten conocer cuál era la situación antes y después de la aplicación de un programa en períodos sucesivos de gestión gubernamental.

La calidad de la formación docente requiere toda la atención de los Ministerios de Educación: la evaluación profesoral integral se aplica a todos los docentes, con énfasis en los aspectos metodológicos y en el dominio de los contenidos de los programas que imparten y su vinculación con los resultados alcanzados por sus alumnos, lo cual permite planificar acciones para ayudar a la superación de los docentes.

La elaboración de programas para la capacitación y el perfeccionamiento de los maestros en servicio es importante, y la asesoría técnica a los docentes en el manejo de las nuevas programaciones les permite discutir sobre los objetivos y las innovaciones educativas. Los cursos o talleres están dirigidos a los maestros, directores de escuela, supervisores, personal técnico de nivel central y regional, padres de familia. Así mismo, los programas incluyen mejoras en la calidad de los materiales educativos, bibliotecas y recursos audiovisuales.

En España, la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y la Gestión de los Centros Docentes ha permitido la valoración del profesorado en los niveles no universitarios. En el caso de la Educación Superior, las universidades desarrollan actividades de evaluación de la práctica docente y de la investigación.

Las prácticas preprofesionales durante los últimos años de la carrera permiten precisar la vinculación educación y desempeño laboral. La revalorización del docente es otro objetivo que tienen varios países, porque se ha notado en muchas investigaciones que la imagen del docente ha perdido mucho prestigio.

Los países han buscado estrategias para mejorar la calidad de la educación en estos últimos años; una de las estrategias que ha servido de guía a las reformas de los programas educativos ha sido la atención prioritaria a la educación inicial y parvularia, a la básica, en particular para los sectores pobres de la población; las acciones van encaminadas a solucionar los problemas contando con la participación de la comunidad, incluidos los propios interesados y los padres. La participación activa de la comunidad ha permitido que el niño acceda y se mantenga en el sistema hasta cierto nivel.

En tal sentido, se ha concebido la educación como un proceso integral donde inciden factores sociales (ligados a las condiciones de vida), los cuales deben ser atacados si se quiere mejorar el nivel educativo. En varios países se han elaborado Programas de Alimentación Escolares para atender las necesidades nutricionales de los niños que asisten a la escuela, redundando esto en el mejor aprovechamiento de su capacidad de aprendizaje, y los Programas de Atención Integral a los niños de 0 a 6 años, estrategia no convencional con participación comunitaria, para brindar atención en salud, nutrición y educación (ampliar la cobertura en el área rural). Los pro-

gramas de apoyo (sociales y de asesoría en salud, orientación psicológica) a los alumnos desfavorecidos van a permitir tanto el acceso como la permanencia de los alumnos en mejores condiciones para enfrentar la escolaridad.

En los países donde todavía el analfabetismo es importante, la coordinación interinstitucional para el desarrollo de programas de alfabetización para adultos es necesaria. La propuesta de alfabetizar a una mayoría de personas cada año ha contado con la participación de las comunidades y el apoyo de programas de cooperación técnica internacional.

3.3.7. *La evaluación de la calidad curricular*

Consta en los informes de los países un deseo de evaluar la calidad curricular:

La introducción de métodos de trabajo permite evaluar en forma sistemática el proceso enseñanza-aprendizaje, el cumplimiento de los objetivos de cada asignatura, programa, empleo de los métodos y medios de enseñanza.

La evaluación permanente de los planes, programas y textos por las comisiones de especialistas, expertos de la producción, servicios, conjuntamente con las autoridades educacionales, son un elemento dentro del resto de acciones para la evaluación integral del sistema educativo y de la calidad de sus servicios.

Mejorar la calidad curricular ha sido una de las metas prioritarias de diversos programas educativos como los programas nacionales de la Educación Básica. Se propuso revisar los contenidos educativos y regresar al estudio de asignaturas y no a áreas del conocimiento. Muchos países han apoyado la Educación Inicial y Preescolar. La revisión de los diseños curriculares de Educación Básica son adaptados a la población rural, especial, adulta, respondiendo a las necesidades individuales y sociales de los educandos.

En el diseño curricular se insiste en el uso de metodologías que promueven la actividad del alumno, su capacidad de reflexión, el desarrollo de su creatividad. La interrelación de los contenidos curriculares favorece el desarrollo integral (cognitivo, afectivo y social) del alumno.

Para la educación universitaria se propuso evaluar sistemáticamente su actividad, planear coordinadamente su desarrollo, diseñar y ejecutar programas de superación académica, diversificar la formación del estudiante para hacerla flexible y con bagaje multidisciplinario, fomentar el autoaprendizaje y la actualización permanente.

A nivel universitario, la mejora en la infraestructura académica, la creación de videotecas y hemerotecas, el incremento en los equipos de computación siguen implementándose.

3.3.8. Evaluación del proceso educativo

3.3.8.1. La Educación Preescolar

En todos los países, la Educación Preescolar es un derecho que tiene el niño, pero no es obligatoria. En algunos casos (Argentina, Costa Rica, Venezuela), el último año de educación inicial es obligatorio o lo va a ser. La Educación Preescolar atiende niños de 0 a 6 años. Tiene como objetivo fundamental el desarrollo integral de la personalidad del niño y su adaptación al medio social. Durante mucho tiempo, la educación inicial se mantuvo privada en las zonas urbanas. Los Estados se han dado cuenta que la educación inicial es importante para el desarrollo de los niños. La implementaron después en las zonas rurales con centros formales y centros no formales. Como la Educación Preprimaria no es obligatoria, los Estados han permitido a organizaciones internacionales, privadas, ONGs, implementar centros de educación inicial en zonas deficitarias (el programa de los centros infantiles campesinos o los hogares comunitarios con la participación de UNICEF, por ejemplo). En varios países la Educación Preprimaria estatal es insuficiente en las zonas desfavorecidas.

La Educación Preprimaria se divide en secciones según los países. Generalmente, la educación inicial comprende dos ciclos: educación materna para niños menores de 3 años y educación inicial para niños de 3 a 5 años. Todos los países ofrecen educación inicial a los niños de 5 años antes que éstos inicien la Primaria.

Tabla 18

Características	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Educación formal inicial. Ingreso a	3	3-6	5	0-5	2	4-6	4-6	0-6	4-5	0-5	3	3-5	5
Programas no formales para población desfavorecida	NC	X	X	X	X	X	X	NC	X	NC	X	X	X
Último año obligatorio	X	NC	X	-	-	-	-	NC	-	-	-	-	-
Permanencia de los niños:	MT	NC	MT	TC	MT TC	MT	MT	MT TC	TC	NC	MT TC	MT	MT

MT = Medio tiempo.

TC = Tiempo completo.

X = Sí.

- = No.

NC = No consta.

La permanencia de los niños en la educación inicial es muy a menudo de medio tiempo en los centros formales del Estado que tienen doble jor-

nada. Hay países que ofrecen el tiempo completo en sus instituciones como Chile, Cuba, España y Perú. En cuanto al transporte escolar, la mayoría de los informes nacionales revelan que los países no tienen transporte escolar. Si lo tienen, es porque está contratado por vía privada, y sobre todo en el caso de la educación privada. El caso de España es un caso aparte porque tiene toda la infraestructura necesaria para ayudar a las familias en cuanto a la educación de los niños.

En realidad, la Educación Preescolar sigue siendo hasta ahora elitista en varios países.

Evaluación de los programas y de los docentes:

Tabla 19

Temáticas	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
¿Quién hace la evaluación?	E	E	E	E	E	E	E	E*	E	E	E	E	E
Tipo de evaluación	INT	INT	INT	INT	INT	INT	INT	INT	INT	INT	INT	INT	INT
Formación especializada del docente	IE	UNI IE	NC	NC	UNI IE	IE	UNI IE	UNI	NC	NC	NC	IE	NC

E = Estado, Ministerios de Educación; ente especializada en evaluación. * En el caso de España, las comunidades autónomas tienen también un papel de evaluación.

INT = Evaluación integral.

IE = Institutos especializados como escuelas normales, institutos tecnológicos.

UNI = Formación en la universidad.

NC = No consta.

Como se puede notar en la tabla número 19, la evaluación está hecha por los Ministerios de Educación, que controlan la educación inicial a través de un ente administrativo. El tipo de evaluación es integral, es decir, que evalúa los programas para promover el desarrollo integral del niño en su realidad biopsicosocial. La Educación Preescolar tiene que implementar un proceso que promueva la autonomía afectiva, social, cognitiva y física del niño, que considere su entorno y su cultura, integre a la familia y a la comunidad en su desarrollo. En todos los países hay una fundamentación teórica (psicológica, pedagógica y social) que sirvió para la elección de los contenidos de los programas y para la elaboración de las sugerencias didácticas. Teniendo en cuenta la importancia de los primeros años en la formación de la personalidad, se estableció una estructura básica de fines, actividades y sugerencias didácticas ajustadas a la realidad de los niños.

La formación del docente aparece como importante, y la especialización en este sector es bastante reciente. En varios casos se nota la carencia de preparación especializada del personal docente (Ecuador, Perú, Venezuela). Como se puede notar en la tabla, los países tienen institutos

especializados y también las universidades que se encargan de la formación de los maestros. En varios países corresponde al maestro planificar los contenidos, respetando la interrelación, adecuándose a las características del niño (necesidades e intereses) y a su mundo experiencial. El maestro debe interpretar el programa, enriquecerlo (actitud crítica), para promover la evaluación de los niños.

En cuanto a estadísticas, pocos países mencionan la cantidad de niños que participan en la educación inicial. Hay países que hablan de la demanda; con relación a ello, el sector público, por ejemplo, pudo atender hasta el 90% de la demanda en 1991-92. No constan las cifras en comparación con la población de esa edad para poder saber en realidad cuántos niños van a los centros públicos y privados. Otros países dan estadísticas sobre el número de centros de educación inicial.

Tabla 20. Evaluación de los niños

Temáticas	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Prioridad según el trabajo de los padres y la localización del preescolar	NC	NC	NC	NC	X	NC	X	NC	X	NC	-	X	NC
¿Qué tipo de evaluación?	NC	G	NC	G	C	NC	F C G	F C	G	F C	NC	NC	C

F = Evaluación formativa.

C = Evaluación continua.

G = Global, integral.

X = Sí.

- = No.

NC = No consta.

Se emplea principalmente la observación como técnica de base para evaluar los niños en edad preescolar. En un registro, el docente anota los hechos significativos de los niños y tiene una lista de control con varios temas que describen los aspectos de las conductas de los niños. La evaluación de los niños se hace en términos de desarrollo en las diferentes áreas evolutivas (desarrollo biopsicomotor, intelectual y socioemocional). En algunos casos (México, Ecuador, Perú, Salvador) se atiende a las especificidades lingüísticas, culturales de la población indígena, rural.

La evaluación formativa es aquella que proporciona información constante que permita mejorar los procesos y los resultados de la intervención educativa. La evaluación global se refiere a los objetivos adecuados al contexto sociocultural de los centros educativos y a las características propias del alumnado. En la evaluación continua, los docentes aplican conceptos de calificación a los alumnos.

Tabla 21. Programas de apoyo

Temáticas	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Orientación educacional	X	X	NC	NC	X	NC	NC	X	X	X	NC	X	NC
Asistencia sanitaria y social	X	X	X	NC	X	NC	X	X	X	X	X	NC	X
Subsidio por escolaridad	X	NC	X	X	NC	NC	NC	X	NC	NC	NC	NC	NC
Programa alimenticio	X	X	X	X	X	NC	X	X	X	NC	X	X	NC
Participación de los padres	X	X	X	X	X	NC	NC	X	X	X	NC	X	X
Capacitación de los padres para proyectos no formales	NC	X	X	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	X

X = Sí.

NC = No consta.

La orientación educacional se lleva a cabo a través de una psicóloga o del docente, que realizan un trabajo individual cuando hay demanda de los padres. Se busca un acercamiento con los padres de familia para comprender a los niños (7 países). A veces hay también trabajadores sociales que ejercen sus funciones con las familias. En 10 países la asistencia sanitaria y social en las acciones de prevención se realiza con el apoyo de in-

Tabla 22. Reformas recientes o porvenir o propuestas para mejorar la educación inicial

Temáticas	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Política de expansión	X	X	X	X	X	NC	X	NC	X	X	X	X	X
Mejoramiento y/o rediseño curricular	X	NC	X	X	X	NC	X	X	NC	X	NC	X	X
Mejorar formación y capacitación de los docentes	X	NC	NC	X	NC	NC	NC	X	NC	X	X	X	X
Articulación con la escuela primaria	X	X	NC	NC	NC	NC	NC	X	X	NC	X	NC	NC
Integración de la comunidad	X	NC	X	NC	X	X	NC	X	X	NC	X	NC	X
Producir más materiales didácticos	NC	NC	X	NC	NC	X	NC	NC	X	NC	X	NC	X
Mejorar la infraestructura	NC	NC	NC	NC	NC	X	NC	NC	X	NC	X	NC	NC

X = Sí.

NC = No consta.

munizaciones, prevención de diarreas, control médico. La participación de los padres tiene importancia tanto en los centros educativos formales como en los centros no formales (10 países). En tres informes se menciona la capacitación que existe en los programas de educación no formal, en donde la comunidad y los padres son actores de la acción educativa.

Los países iberoamericanos hacen muchos esfuerzos para ampliar la cobertura de la educación inicial conjuntamente con varios actores nacionales como las comunidades y actores internacionales como UNICEF o el Banco Mundial. Varios países han mejorado la educación inicial gracias a reformas o reajuste de los currículos. Siete países sobre 13 quieren desarrollar cursos de capacitación de los docentes para mejorar la calidad del Preescolar. La articulación con la escuela primaria es importante, pero no fue destacada en la mayoría de los informes. En cambio, la integración de la comunidad o de los padres de familia fue anotada en ocho países. El mejoramiento de las infraestructuras y de los materiales didácticos ha preocupado a pocos países.

En realidad, falta información de varios países para poder hacer comentarios adecuados en cuanto a esas temáticas.

3.3.8.2. La educación obligatoria

Tabla 23

Educación obligatoria	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Bases legislativas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Educación pública gratuita	X	NC	X	X	NC	NC	NC	X	NC	NC	NC	NC	NC
Duración en años	10	9	9	9	8	9	8	10	9	9	8-9	9	9
Se inicia a los	6	6-7	6	6	6	6	7	6	6	6	6	6	6
Primaria de	8**	5	6	6	4	6	–	6	6	6	6	6	6*
Secundaria de	2	4	3	3	4	3	–	4	3	3	3	3	3

* = En el caso de Venezuela existen tres etapas de tres grados cada una en la educación de base.

** = En Argentina, hay tres ciclos: el primero y el segundo son de tres grados y el tercero de dos grados.

X = Sí.

NC = No consta.

En todos los países iberoamericanos la educación obligatoria está sustentada en los principios generales de los sistemas nacionales de educación. Cada país tiene su propia Ley General de Educación, en donde la educa-

ción obligatoria encuentra su lugar. En realidad, en todos los países la educación pública es gratuita, aunque la información no consta en algunos informes. En general, los niños empiezan la educación a los 6 años, y la duración de la escolaridad varía entre 9 y 10 años.

Tabla 24. Educación obligatoria. Centros

Centros	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Escuelas de nivel 1 a 6 con docente para cada grado	X	NC	X	X	NC	X	X	X	X	X	NC	X	X
Escuelas de nivel 6 a 9/10 con docente para cada grado	X	NC	X	X	NC	X	X	X	X	X	NC	X	X
Escuelas unitarias con un docente	NC	NC	NC	X	NC	NC	NC	X	X	NC	NC	NC	X
Escuelas concentradas (2 o más docentes)	NC	NC	NC	X	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	X
Escuelas en zonas rurales, indígenas, de fronteras	X	NC	NC	X	X	X	X	NC	X	NC	NC	X	X

X = Sí.

NC = No consta.

Como se puede ver, los centros educativos son de una variedad importante en todos los países. Los Estados tienen un mapa educativo que les permite controlar en dónde se sitúan los centros y sus categorías; los datos permiten tener información sobre el número de secciones, el sector, la matrícula, los niveles y grados máximos. Otros datos permiten conocer el nú-

Tabla 25. Educación obligatoria. Metodología

Metodología	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Flexibilidad de los planes y programas	NC	X	X	X	X	X	X	X	NC	X	X	X	X
Metodología globalizante	X	NC	NC	X	X	X	NC	X	NC	X	X	X	X
Metodología por asignaturas	X	NC	NC	X	X	X	NC	X	NC	X	X	X	X
Metodología especial para los grupos indígenas y otros	NC	NC	NC	NC	X	NC	NC	X	X	NC	X	X	NC

X = Sí.

NC = No consta.

mero de maestros, la planta física, el currículo, las comunidades, la información sobre la educación no formal que se encuentra en ejecución. Ese mapa permite distinguir las zonas geográficas (rurales y urbanas), las zonas de alta y baja población, la economía de esas zonas.

En todos los países es la Ley General de Educación la que establece las normas que orientan la metodología. La flexibilidad de los planes y programas (11 casos) permite a los docentes adaptar la distribución de los contenidos a las características del alumnado, así como seleccionar los métodos más adecuados para el cumplimiento de los objetivos del grado. La metodología globalizante está a cargo de un solo docente en nueve países. La metodología por asignaturas está impartida por docentes especializados en materias en nueve casos. El docente tiene que medir la distribución del horario para mantener un equilibrio en el proceso enseñanza-aprendizaje. Este proceso tiene como propósito el enriquecimiento gradual de los conocimientos individuales de los alumnos.

Tabla 26. Educación obligatoria. Mecanismos de evaluación y promoción

Evaluación y promoción	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Proceso de evaluación	INT	INT	F	INT	INT	C	INT C	INT C	INT	F	INT	INT	INT C
Autoevaluación y coevaluación	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	X	NC	NC	NC
Certificación del último año = ingreso al secundario superior	X	X	X	X	NC	X	X	NC	X	NC	NC	NC	X
Deserción escolar	X	X	NC	NC	NC	NC	X	NC	X	X	X	X	NC
Niños fuera del sistema	X	X	NC	NC	NC	NC	X	NC	X	X	X	X	NC
Repitencia	X	NC	NC	NC	NC	NC	X	NC	X	X	X	X	NC

INT = Integral.

C = Continuo.

F = Formativa.

X = Sí.

NC = No consta.

La evaluación es integral, ya que valora los resultados en las áreas cognitivas, psicomotoras y afectivas, tomando en cuenta los factores que intervienen en el aprendizaje. Para muchos países, los programas flexibles toman en cuenta las condiciones geográficas, económicas y sociales de las diferentes regiones de los mismos. Los contenidos programáticos se organizan por asignaturas, impartidas por profesores especializados en cada materia. La evaluación contempla una guía de orientación didáctica para los

docentes. El uso de metodologías activas de enseñanza, individuales y grupales, es importante.

La deserción escolar y la repitencia son temas abordados en varios países, pero con poca explicación del fenómeno. Muchos estudios de investigaciones en América Latina, en general, caracterizan varios factores. Uno de los principales factores es el trabajo infantil en zonas urbanas y rurales desfavorecidas.

Tabla 27. Educación obligatoria. Evaluación de los alumnos

Evaluación de los alumnos	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Trabajos individuales	NC	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	NC
Trabajos grupales	NC	NC	X	X	NC	X	NC	NC	NC	NC	NC	X	NC
Pruebas	NC	X	X	X	X	X	NC	X	X	X	X	X	NC
Escala de calificación	NC	1 a 10	NC	0 a 100	1 a 7	1 a 20	NC	Sin nota	0 a 10	1 a 5	1 a 20	1 a 13	1 a 20
Calificación: M: Mensual B: Bimestre T: Trimestral S: Semestral C: 4 períodos	NC	C	NC	NC	T o S	T	NC	NC	M	NC	B	T	T

X = Sí.

NC = No consta.

En algunos países la evaluación del rendimiento privilegia la evaluación cualitativa (sitúa en igual plano de importancia los logros intelectuales como el ajuste individual y social, la evolución de sus intereses, actitudes e ideales, capacidad de autoexpresión, de trabajo y habilidades específicas).

En el primer ciclo de la educación obligatoria se busca su articulación con el Preescolar. Se le da mayor atención al desarrollo de habilidades de expresión oral, escritura y cálculo. Se incluyen asignaturas que proporcionan nociones sobre el medio natural y social, dándole mucha importancia a la educación moral y a la salud de los escolares. En el segundo ciclo se da prioridad al desarrollo de habilidades intelectuales generales.

La evaluación puede ser un proceso participativo (intervienen maestros, alumnos, equipo docente) en algunos países (Paraguay, Uruguay). Se le da importancia a la autoevaluación en los grupos superiores.

Las estrategias de evaluación son variadas: entrevista o diálogo con el maestro, debates, elaboración de planes de trabajo, entre otros. La observación es un proceso de atención sostenida y voluntaria que se utiliza en todos los países para evaluar a los alumnos. Las pruebas son procedimientos

que utilizan los maestros, donde presentan a los alumnos una serie de problemas que los estudiantes tienen que resolver. Las escalas de calificación varían de un país a otro y son organizadas en todo el año según los casos. En cuatro países la calificación es trimestral; faltan informaciones para poder dar una opinión correcta de la situación.

Tabla 28. Educación obligatoria. Calendario y horario escolar

Calendario	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Septiembre a julio	-	NC	NC	X	-	NC	-	X	NC	NC	NC	-	NC
Feb./marzo a nov./dic.	X	NC	X	-	X	NC	X	-	NC	NC	NC	X	NC
Horario escolar:	20	25/	30	23	30	30/	22,5	26/	20/	30	-	20/25/	
Primaria/Secundaria		35				35		33*	35			32	45
Horas semanales (promedio)													
Jornada continua	X	X	X	X	NC	X	X	X	NC	X	NC	X	X

* En España, los horarios cambian según el MEC y las autonomías.

X = Sí.

- = No.

NC = No consta.

El sistema de jornada continua en la mayoría de los países latinoamericanos se estableció para atender más población escolar con el empleo de la misma planta física, laboratorios y recursos didácticos con diferente profesorado y el personal directivo. Es muy común encontrar ese sistema en los países. La jornada continua se hace por la mañana, por la tarde y por la noche. Cabe anotarse que hay establecimientos educativos que funcionan en jornada completa, o sea, en la mañana y en la tarde, con el mismo alumnado, personal directivo y personal docente. Para la Educación Primaria, en los países la media es de 20 horas, y en el Secundario es de 26 a 35 horas semanales.

En la mayoría de los países se da una orientación educacional. Es importante porque permite al alumno saber si va a poder seguir el Secundario Superior o no. Muchos alumnos no terminan la escolaridad obligatoria. Faltan estadísticas para poder hacer comentarios con respecto a este problema.

En cuanto a las actividades, se integran en el plan de estudio del ciclo común las actividades planificadas optativas y las rotativas para la formación integral del educando y para la exploración de aptitudes y vocaciones.

Para la oferta de opciones en las actividades planificadas en la escuela técnica, se toman en cuenta las características de la zona o región donde está ubicada la escuela técnica, los recursos humanos existentes, materiales y espacios educativos, además de las condiciones socioeconómicas del contexto.

Tabla 30. La reforma educativa en la educación obligatoria (cont.)

Para mejorar la calidad de la educación	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Reforzamiento de las comunidades educativas	X	NC	NC	NC	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mejorar la vinculación educación-trabajo	X	NC	X	X	X	NC	X	X	NC	X	-	X	-
Garantizar una mayor articulación entre los grados	X	NC	X	X	NC	X	NC	X	NC	X	NC	X	X
Perfeccionar la relación entre las materias	X	NC	X	X	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	-	-
Dar mayor atención a la preparación del escolar para la vida	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	NC	-	-
Reducir el fracaso escolar	X	X	NC	X	X	X	NC	X	X	X	X	NC	X

X = Sí.

- = No.

NC = No consta.

Se nota en todos los países la voluntad de mejorar la capacitación de los docentes. Motivar a los docentes es un objetivo que tienen los Estados, pero es difícil en el sentido de que la imagen y la valorización de la profesión han dejado de tener importancia en las sociedades. Si los países exigen de los docentes un esfuerzo para mejorar su capacitación, tienen que tener un reconocimiento social de su labor y promover medidas de promoción profesional y gratificación.

Mejorar el diseño es un objetivo que tiene la mayoría de los países. Las innovaciones curriculares son posibles a causa de la flexibilidad y la adaptabilidad de los planes y de los programas de estudios.

El reforzamiento de las comunidades educativas está anotado en 10 informes. Es necesario impulsar la participación de todos los actores en los sistemas educativos.

3.3.8.3. Educación post-obligatoria

A pesar de que no es obligatoria, se promueve el acceso del mayor número de jóvenes al nivel, pero no todos los que ingresan permanecen. Ese nivel se caracteriza por el Bachillerato General, que consolida los conocimientos adquiridos en Secundaria y da acceso a la Universidad. El Bachillerato Tecnológico permite al alumno capacitarse para el proceso productivo mediante actividades industriales, comerciales, agropecuarias, pesqueras y

forestales y da también acceso a la Educación Superior. La Educación Profesional tiene como objetivo capacitar a los alumnos en actividades productivas y de servicios a fin de que el joven pueda incorporarse al mercado de trabajo. Las prácticas profesionales son exigidas a los alumnos para obtener cualquier título. Esa relación se concreta por contactos entre los directores y docentes de los centros educativos y los empresarios. Esa vinculación de la educación técnica con empresas está otorgada por convenios entre el sector privado y público de la economía y la educación técnica.

Hay que precisar que, a pesar de las dificultades financieras, los países iberoamericanos han hecho un esfuerzo importante para desarrollar este nivel público.

Tabla 31

Educación post-obligatoria	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Requisito de ingreso para la rama general	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CB
Requisito de ingreso para la rama técnico-vocacional	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CB
Estudios generales (humanidades y ciencias y arte), en años	2	2	2	3	2/4	3	3	2/3	2/3	3	3	3	X
Estudios técnicos	3	NC	3	3	4	3	3	2/3	3	3	3	3	3
Examen, grado de Bachiller y/o promedio del año	G	E	E	P	G	P	G	P	G	P	P	E	G
Título de técnico	X	NC	X	X	X	X	NC	X	X	NC	X	X	X

CB = Ciclo básico.

X = Sí.

NC = No consta.

La duración de los estudios puede variar de un país a otro. La regla general es de tres años para obtener el Bachillerato. En el caso de España, el título de Bachiller no es suficiente para acceder a la Educación Superior. El estudiante que ha acabado los estudios del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) tiene que quedar un año en el Curso de Orientación Universitaria (COU). Es un curso intermedio entre la Enseñanza Secundaria y los estudios superiores. Se observa una diferencia en el caso de España con los países latinoamericanos.

Los principales problemas que se destacan en la mayoría de los países (salvo España) son las cuestiones de acceso y uso de los edificios donde reciben los alumnos formación (Perú). En el caso de El Salvador, la edu-

cación privada ha tenido más estudiantes matriculados que la educación pública.

Para poder seguir el Secundario Superior, en todos los países los alumnos tienen que aprobar la educación obligatoria. En el caso de Perú, los alumnos que han aprobado de manera satisfactoria los dos primeros años de Secundaria pueden acceder libremente al Secundario Superior.

Muchos países hablan del grado de Bachiller pero no explican si los alumnos únicamente aprueban exámenes o cuál es el mecanismo para obtener dicho grado. Hay cuatro países que promedian las notas obtenidas de las pruebas realizadas durante el año y los alumnos tienen que aprobar un examen final. En todo caso, el promedio de los resultados del año permite al estudiante obtener su título de Bachiller. Se distinguen tres países donde es necesario tener un examen final de Bachiller.

El título de Técnico tiene un carácter terminal en todos los países y está orientado a la incorporación al mundo del trabajo. En Argentina, lo interesante es que en 1980 se puso en marcha el «sistema dual», que es una innovación metodológica en la Educación Técnica (duración de dos años). Se incorpora a las empresas a la educación en las prácticas profesionales. En todos los países hay vinculación de la Educación Técnica con las empresas para la realización de las prácticas escolares (convenios). Las pasantías en las empresas pueden ser remuneradas.

En general, en el campo técnico-vocacional el alumno obtiene el título de Técnico Medio, con mención en la especialidad cursada, para la educación media profesional. Puede ingresar al campo laboral como trabajador calificado, o puede ingresar a la Educación Superior para optar por el título de Técnico Superior.

Tabla 32. Mecanismos de evaluación y promoción en la educación post-obligatoria

Evaluación y promoción	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Proceso de evaluación	INT	INT	NC	INT	C	INT	INT	INT	F	F	INT	INT	C
Evaluación de los programas	X	X	NC	X	X	X	X	X	NC	X	X	X	X

INT = Integral.

C = Continuo.

F = Formativa.

X = Sí.

NC = No consta.

El proceso de evaluación en el caso de la educación post-obligatoria sigue las mismas directivas que la educación obligatoria. Entonces, las de-

finiciones de la evaluación integral, la evaluación continua y la evaluación formativa que se encuentren en el capítulo de la educación obligatoria sirven también en este nivel. Los países han notado que la evaluación es integradora. El proceso de esa evaluación es siempre continua durante el año. A continuación se dará un ejemplo típico de lo que se hace en los países: «La evaluación durante el año se realiza teniendo en cuenta la participación en clase y el resultado de tareas domiciliarias y pruebas de control del aprovechamiento en actividades teóricas y prácticas». Uruguay, p. 103.

En el caso de Argentina, la evaluación de los programas concierne la revisión del diseño curricular del ciclo básico unificado (carácter experimental desde 1989), con alternativas vocacionales en relación con las distintas modalidades del ciclo superior. Una experiencia más reducida con el ciclo básico general busca unificar criterios en las diferentes provincias. En muchos países, como Venezuela, se prevén «programas de articulación» para vincular los programas de básica con los de media diversificada y profesional. En pocos países se incorpora al currículo un programa de instrucción militar.

Tabla 33. Evaluación de los alumnos

Evaluación de los alumnos	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Escala de calificación	NC	1 a 10	NC	0 a 100	1 a 7	1 a 20	0 a 10	0 a 10	0 a 10	1 a 10	1 a 20	1 a 13	1 a 20
Calificación:	NC	C	NC	NC	T o S	T	T	NC	M	C	BS	T	T
M: Mensual													
B: Bimestre													
T: Trimestral													
S: Semestral													
C: 4 períodos													

NC = No consta.

En el caso de la evaluación de los alumnos es similar a la educación obligatoria. Lo interesante es que en varios países intervienen los alumnos en el proceso de evaluación. La evaluación del progreso académico se hace a partir de las actitudes, de los intereses, de los hábitos de trabajo, de las pruebas en cada materia. Pocos países (Salvador, Chile, Ecuador, Uruguay) hablan de la nota que permite aprobar una materia.

Para los cursos técnicos, la evaluación del rendimiento sigue los mismos criterios del Bachillerato Diversificado. En el caso de las «asignaturas-talleres», la evaluación se hace con base en la calidad de los trabajos presentados.

Se le ofrecen al alumno posibilidades para tener experiencias ocupa-

cionales para la media diversificada y pasantía en empresas, industria o institución (entrenamiento en servicio), para los alumnos que cursan media profesional.

En cuanto a la calificación, el caso de Ecuador muestra que «la calificación trimestral comprende el promedio de la nota total del examen trimestral y de por lo menos tres calificaciones parciales previas» (MECRE, 1994, 92). Por supuesto, la evaluación está hecha por cada curso y por el profesor responsable. En Chile, el sistema de calificación por decreto consiste en una «escala numérica de 1 a 7. La calificación media es de 4» (MERCH, 1993, 96).

Tabla 34. Evaluación de los programas adicionales

Evaluación de los programas	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Mismos programas que la educación obligatoria	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Integración de la educación especial	NC	X	NC	NC	–	NC	NC	X	NC	X	–	NC	X
Educación a distancia	NC	X	NC	NC	NC	NC	NC	X	NC	NC	–	X	NC
Educación física	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

X = Sí.

– = No.

NC = No consta.

La evaluación de los programas adicionales es similar en varios países a la educación obligatoria. En el caso del Uruguay se encuentran todos los servicios adicionales que constan en la educación obligatoria. En Argentina, en el reglamento consta la existencia de internados regionales para los alumnos alejados de las escuelas técnicas. En Perú, las restricciones presupuestarias no permiten tener servicios adicionales como comedores o internados o transportes.

La Educación a Distancia en muchos países se desarrolla en la Educación Técnica. Se dan cursos destinados a la capacitación, perfeccionamiento o actualización del personal en activo en empresas estatales o privadas. En el nivel secundario superior, en todos de los países existen programas extraescolares que permiten a los adultos poder seguir cursos de Secundaria.

La integración de la Educación Especial consta en muy pocos países. En cambio, todos los países mencionan educación física en el programa del Secundario Superior para los estudiantes de día.

Tabla 35. Horario escolar

Horario	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Horario escolar: Secund. Superior	38	25/	35/	35/	30	30/	29/	26/	20/	30	35/	32/25/	
Horas semanales (promedio)		35	40	40		35	44	33*	35		37	36	45

Lo único que se pueden mencionar sobre este cuadro es el aumento de las horas en el Secundario Superior tanto en la rama general como en la rama técnica.

3.3.8.4. Educación Superior universitaria y no universitaria

La educación universitaria pública y privada tiene que cumplir al menos con algunas funciones como la docencia, la investigación, el estudio. El objetivo básico de la Educación Superior es formar un egresado a nivel general que pueda responder a las necesidades existentes. Se integra la enseñanza académica con la laboral y la investigación. La formación de especialistas está prevista para el posgrado.

Como las universidades, los centros no universitarios preparan profesionales de nivel intermedio de acuerdo con el desarrollo económico de los países. Ofrecen una formación y capacitación científica y tecnológica que permite al estudiante incorporarse en corto tiempo al mundo del trabajo.

Se notan algunas dificultades, como el déficit de plazas para ingresar a la Educación Superior en varios países. Por eso también se desarrollan exámenes de ingreso.

Tabla 36. Situación actual de los sistemas universitario y no universitario

Situación universitaria	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Pública: A; Privada: B	A B	A NC	A B	A -	A B	A B	A B	A B	A B	A NC	A B	A B	A B
Autonomía	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Política general de becas	X	NC	NC	X	NC	X	NC	X	X	NC	NC	X	X
Libertad académica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Situación no universitaria	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PA	PE	UR	VE
Descentralización de la autoridad	X	X	X	X	X	X	X	NC	X	X	X	NC	X

X = Sí.

- = No.

NC = No consta.



Salvo en Cuba, en todos los países hay Educación Superior universitaria y no universitaria privada. Las universidades privadas deben someter sus planes y programas de estudio a la aprobación del Ministerio de Educación, y están sujetas a auditorías técnicas por parte del Estado para verificar si el desarrollo de las carreras está conforme con los planes aprobados y para constatar la calidad de los recursos e instalaciones básicas necesarios para su adecuado funcionamiento.

En cuanto a la autonomía de las universidades, no hay una definición homogénea en los países. Una base legislativa de referencia permite definir las funciones de la universidad. La autonomía está definida en los siguientes niveles: jurídico, administrativo, técnico y político. La autonomía financiera no existe en varios países. Pero las universidades administran libremente su patrimonio y determinan el presupuesto. Los ingresos provienen en la mayoría de los países de los gobiernos centrales y regionales. En cuanto a la autonomía pedagógica, las universidades pueden definir sus diferentes currículos y diseñar sus propios planes y programas de estudio. En cuanto a los centros no universitarios, no tienen autonomía, dependen de las autoridades educativas.

La libertad académica existe en todos los países y hay diferentes definiciones de la libertad académica. La que se encuentra más a menudo es que la universidad goza de la libertad académica y de cátedra. Tiene derecho a elegir su propio personal académico.

En el caso de las becas, todos los países tienen un sistema de subvenciones para apoyar a los estudiantes de grupos sociales desfavorecidos. Tienen que cumplir con algunos criterios académicos y económicos. En cuanto a la estructura social del alumnado, en todos los países, los hijos de clase alta tienen más oportunidad de concluir la carrera universitaria que aquellos estudiantes que provienen de una clase social baja. En cuanto a las carreras no universitarias, se encuentran estudiantes de clase media y baja en su mayoría. Seguir una carrera superior no universitaria significa poder escalar mejores posiciones económicas y sociales. Las mujeres llegan a representar un promedio de 40% a 50% de los estudiantes universitarios y no universitarios; por supuesto, depende de las carreras. En las denominadas clásicas (ciencias humanas y sociales) están más representadas que en las carreras científicas y técnicas.

En España es necesario pasar una prueba para acceder a la universidad. Los exámenes son controlados por las universidades y los responsables de la Educación Secundaria. En Costa Rica, el alumno tiene que realizar la prueba de aptitud académica, que incluye materias como matemáticas, para poder ingresar en la Universidad de Costa Rica. En México la situación es diversa: si los alumnos preparan un bachillerato en las universidades, no necesitan pasar un examen de ingreso. Se les otorga el «pase reglamentado». No existe un patrón de requisitos que permita una homogeneidad en el país. En diez países el examen de in-

greso es concebido de diferentes maneras. La primera es de punto de vista académico. En varios países latinoamericanos la prueba de aptitud académica permite obtener un índice del promedio de notas obtenido en la Educación Media. Hay exámenes específicos en algunas carreras. En países como Venezuela se hacen cursos propedéuticos que tienen como función la nivelación de los alumnos. La segunda característica es la falta de infraestructura que permita aceptar a todos los estudiantes que egresan del nivel secundario superior; sin embargo, el número de estudiantes aumenta.

Tabla 37. Acceso a la Educación Superior universitaria y no universitaria

Acceso	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Aprobar los estudios correspondientes al nivel medio	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pasar un examen de ingreso para universidad	—	X	X	X	X	X*	X*	X	X*	X	NC	X*	X
Pasar un examen de ingreso ed. no universitaria	—	X	X	X	X	X*	X*	X	X*	X	NC	X	X

* = Algunos centros proponen una prueba de conocimientos para determinar el nivel académico de los estudiantes.

X = Sí.

— = No.

NC = No consta.

Tabla 38. Mecanismos de evaluación

Evaluación	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Años de carrera univ. (licenciatura)	NC	5	5	5	5	5	4/5	4/5	NC	NC	4	4/7	5/6
Años de carrera no univ.	NC	2/3	2/3	2/3	2/3	2/3	2/3	2/3	NC	NC	2/5	1*	3
Exámenes parciales	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X**	X
Exámenes finales	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X**	X
Trabajo final de investigación para acabar la carrera univ.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X**	X

* = Un año al menos.

** = Depende de los centros.

X = Sí.

NC = No consta.

En varios Estados no existen investigaciones para saber en cuánto tiempo un estudiante se gradúa, cuántos estudiantes son de tiempo completo, cuántos terminan en cuatro o cinco años, etc. En el nivel universitario se necesita hacer un trabajo final de investigación (tesis) para obtener el grado universitario.

En muchos informes la evaluación es continua y constante durante todo el año y con exámenes parciales y finales; muy pocos estudios hablan del rendimiento de la educación universitaria. Como lo menciona Argentina:

Los aspectos centrales como el abandono de los estudios, el número de materias aprobadas, la duración real de las carreras, las calificaciones y menciones alcanzadas, etc., son imposible de analizar a nivel nacional y raras veces a nivel de instituciones aisladas (MECRA, 1993, 76).

Costa Rica describe la situación del fracaso: «Cuando un estudiante no obtiene la calificación mínima en un período extraordinario o pierde tres materias en el período ordinario, se lo suspende en sus estudios» (MECR, 1993, 85). En el caso de México, los estudios demuestran que, a nivel nacional, por 10 estudiantes de nuevo ingreso, 5 concluyen la carrera. En el caso del Uruguay, en la Universidad de la República se realizaron estudios en 1988 y 1990 que demostraron que el 57% de los estudiantes continúan sus estudios. El 11,3% los culminó y el 32% los interrumpió de forma temporal o definitiva. Perú nota una baja productividad de las universidades. En ese caso, «la producción de graduados no concuerda con el crecimiento acelerado de la población estudiantil, ni mucho menos con las demandas del mercado ocupacional» (MECROU, 1993, 82). Perú describe que esas distorsiones revelan la falta de investigación en los establecimientos y a nivel nacional. Esa razón se aprecia en varios países. En cuanto a los horarios, son muy diversos y dependen de la carrera elegida.

Tabla 39. Las reformas de la Educación Superior

Reformas	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Valorización de las universidades	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Optimizar los recursos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mecanismos de evaluación para mejorar la calidad de la educación	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	NC	X	X
Coordinar las relaciones interuniversitarias	X	NC	NC	NC	X	NC	X	X	X	X	NC	X	X
Mejorar el equipamiento científico	X	NC	NC	NC	NC	X	X	NC	NC	NC	NC	X	X

X = Sí.

NC = No consta.

La valorización de las universidades aparece como importante en todos los países para movilizar y aprovechar todo el potencial. Optimizar los recursos financieros es otro objetivo que tienen los Estados frente a la educación universitaria y no universitaria, lo que significa que las universidades tienen que ser eficaces y eficientes. La evaluación de los sistemas superiores ayudará a hacer los cambios necesarios para que la Educación Superior sea eficaz. Una de las condiciones puede ser mejorar los intercambios a todo nivel entre centros universitarios. Otra condición es aumentar el equipamiento científico para optimizar la investigación científica.

Pocos países tienen la obligación de garantizar el empleo a los jóvenes. En tal sentido, en Cuba se elaboró un programa (79-80) para ubicar a los egresados en la industria azucarera y progresivamente se fue ampliando a otras ramas de la economía. En 1984-85 se generaliza a todos los sectores y organismos del país. En la actualidad, antes de finalizar la carrera, el alumno tiene la ubicación laboral, lo que le permite hacer su tesis de grado en relación con la actividad laboral. Ejemplos como Cuba, que destacan la importancia de desarrollar la investigación universitaria, hay pocos. En otros países, como México y El Salvador, los estudiantes tienen que cumplir con el servicio social. Este trabajo es necesario para obtener el diploma de egresado, y en el caso de México para obtener el grado académico.

3.3.8.5. Educación Especial

La Educación Especial aparece como un servicio diferencial en el contexto de la educación regular y tiene una base jurídica. La Educación Especial tiene dos modalidades: la primera se dirige a niños y jóvenes con deficiencia mental; la segunda ofrece apoyos transitorios y complementarios a la educación regular en áreas como problemas de aprendizaje, de lenguaje y de conducta. Los centros, escuelas y unidades de Educación Especial siguen los currículos de la Educación Inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria y de Capacitación.

Las dificultades de implementar una educación especial en todos los sitios necesitados demuestran un desequilibrio de oportunidades. Las zonas marginales urbanas y rurales en América Latina no cuentan suficientemente con servicios escolarizados u otras estrategias de intervención.

En la educación obligatoria se ha notado ya la integración de los alumnos deficientes en los servicios de educación regular. Los países encuentran la prevención como elemento fundamental para tratar los niños con retardo lo más pronto posible. Se realiza un diagnóstico precoz, científico y diferencial de los niños que presentan algún tipo de deficiencia. La integración en la vida social es un elemento que los especialistas de Educación Especial buscan para favorecer la integración en el mundo del trabajo, por ejemplo.

Horario escolar como la educación regular	X	X	NC	-	NC	X	X	NC	X	X	NC	X	X
Servicios adicionales	X	NC	X	X	NC	X	X	X	X	X	NC	X	X

X = Sí.

- = No.

NC = No consta.

En cuanto a la evaluación cualitativa, se cuenta con postulados básicos y una dinámica multidisciplinaria debido a la complejidad de la Educa-

Tabla 40. Los objetivos de la Educación Especial Deficitaria

Objetivos	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Prevención e intervención temprana	X	NC	NC	X	X	NC	X	X	X	X	X	NC	X
Desarrollo integral de la personalidad	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Integración a la vida social	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Fomentar la participación del educando	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Lograr que las personas sean autosuficientes	X	NC	NC	NC	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Participación de los padres	X	NC	NC	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

X = Sí.

NC = No consta.

La participación de los padres de familia permite establecer estrategias dirigidas al grupo familiar a fin de lograr la incorporación efectiva de los miembros de la familia al proceso educativo. Esa característica aparece como importante en 11 países.

Tabla 43. Las reformas de la Educación Especial

Reformas	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Reorientación de los centros y de los currículos	X	X	X	X	NC	X	X	NC	X	X	X	X	X
Impulsar los programas de prevención	X	NC	NC	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Realizar revisiones y actualizar los programas	X	X	C.r	X	NC	X	X	X	X	X	X	X	Ve
Reorientación de la educación ocupacional	X	NC	NC	X	NC	X	X	NC	X	X	X	X	X
Desarrollar un modelo de integración a la escuela común	X	X	NC	X	NC	X	X	NC	X	X	X	X	X

X = Sí.

NC = No consta

Para poder mejorar la calidad de la Educación Especial hay que desarrollar investigaciones, por ejemplo, sobre la incidencia de la discapacidad en la población, sobre impactos de la integración de la Educación Especial sobre la necesidad de nuevos materiales didácticos, y otros temas. En todos los países, algunas reformas van a permitir integrar más al alumno deficitario en la vida social. También hay que destacar que la extensión de la Educación Especial a zonas marginales es fundamental.

3.3.8.6. Educación de adultos

La educación de adultos reconoce a las personas adultas el derecho a la educación. En todos los países existe una base jurídica en donde se

ta, lo que significa que determinados alumnos necesitan algunas horas de aprendizaje. El maestro itinerante tiene como función la recorrer varios centros escolares a la semana dando clases de apoyo a los niños que lo necesitan. La mayoría de los países no tratan de la Educación Especial Transitoria.

Tabla 42. Evaluación del sistema

Evaluación del sistema	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Evaluación más cualitativa	NC	NC	NC	NC	NC	X	X	NC	X	NC	NC	X	X
Visita frecuente de los maestros a la educación regular	NC	NC	NC	NC	NC	X	NC	NC	X	NC	NC	NC	X
Personal docente con licenciatura o diploma adecuado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Personal de apoyo con diploma técnico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Horario escolar como la educación regular	X	X	NC	-	NC	X	X	NC	X	X	NC	X	X
Servicios adicionales	X	NC	X	X	NC	X	X	X	X	X	NC	X	X

X = Sí.

- = No.

NC = No consta.

En cuanto a la evaluación cualitativa, se cuenta con postulados básicos y una dinámica multidisciplinaria debido a la complejidad de la Educación Especial. La evaluación cualitativa sirve en ese sentido para valorar las distintas actitudes y conductas. Se construye así un perfil individual del alumno que abarca diferentes dominios. Pocos profesionales de la Educación Especial se desplazan a la educación regular. No es una prioridad en la mayoría de los informes.

El personal docente tiene especialización en Educación Especial y pertenece a un grupo de profesionales multidisciplinarios. En muchos países, los horarios coinciden con los horarios de la educación regular salvo en Cuba, por ejemplo, en donde las escuelas especiales tienen dos modalidades: el internado y el externado, que tienen sus propios horarios. Los servicios adicionales existen en varios casos. Como ejemplo, se puede citar los servicios de alimentación que ayudan a mejorar la condición física y el aprendizaje, el transporte...

Tabla 43. Las reformas de la Educación Especial

Reformas	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Reorientación de los centros y de los currículos	X	X	X	X	NC	X	X	NC	X	X	X	X	X
Impulsar los programas de prevención	X	NC	NC	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Realizar revisiones y actualizar los programas	X	X	C.r	X	NC	X	X	X	X	X	X	X	Ve
Reorientación de la educación ocupacional	X	NC	NC	X	NC	X	X	NC	X	X	X	X	X
Desarrollar un modelo de integración a la escuela común	X	X	NC	X	NC	X	X	NC	X	X	X	X	X

X = Sí.

NC = No consta.

Para poder mejorar la calidad de la Educación Especial hay que desarrollar investigaciones, por ejemplo, sobre la incidencia de la discapacidad en la población, sobre impactos de la integración de la Educación Especial sobre la necesidad de nuevos materiales didácticos, y otros temas. En todos los países, algunas reformas van a permitir integrar más al alumno deficitario en la vida social. También hay que destacar que la extensión de la Educación Especial a zonas marginales es fundamental.

3.3.8.6. Educación de adultos

La educación de adultos reconoce a las personas adultas el derecho a la educación. En todos los países existe una base jurídica en donde se indican los objetivos de los jóvenes (mínimo 15 años) y adultos que quieren egresar de los diferentes niveles de escolaridad o que quieren desarrollar una capacitación para el trabajo. Uno de los objetivos que tiene la educación de adultos es mejorar la calidad y la cobertura de la oferta educativa.

Uno de los problemas vigentes en los países estudiados es el analfabetismo. Todos los países tienen en ese campo planes de alfabetización y posalfabetización. En el caso de España, se encuentra más el problema del posanalfabetismo como en los otros países europeos, es decir, que un adulto ha aprendido a leer y escribir pero no lo recuerda. Se tiene que insistir sobre los esfuerzos de los países para erradicar el problema del analfabetismo.

Tabla 44. El analfabetismo

Centros	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Casas comunales, escuelas, casas de familias	X	X	X	X	X	X	X	NC	X	X	X	X	NC
Escuelas nocturnas de adultos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Habilitación para el trabajo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Promotores de alfabetización y/o maestros	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

X = Sí.

NC = No consta.

Se nota en esta tabla todos los esfuerzos que están haciendo los estados para mejorar la alfabetización. En algunos países, los promotores de alfabetización forman a los alfabetizadores voluntarios. El promotor tiene a su cargo la supervisión de ese personal. Otro personal está representado por los maestros que trabajan de noche en la educación de adultos. En el caso de las clases de capacitación, unos obreros cualificados pueden encargarse de las clases. La alfabetización en todos los países abarca como materias de aprendizaje la lectura, la escritura y el cálculo, que permiten al estudiante tener las herramientas necesarias para desarrollarse en la vida socioeconómica de los países o seguir estudiando. Se utilizan a menudo en los países estrategias flexibles en cuanto a calendarios, horarios, locales y personal docente a fin de adecuarse a las características de la población rural, indígena, muchas veces dispersa. En varios países, para garantizar la eficacia de la alfabetización, las acciones se articulan con otros programas y acciones y proyectos de desarrollo social y educativo. La duración de un curso es de dos horas. El estudiante tiene que seguir, según los países, dos o tres veces por semana en promedio.

Para quien conoce esa problemática, hay que reconocer que todos los objetivos mencionados fueron citados ya en los años 80, lo que significa que la política a ese nivel tiene que abarcar unos cambios decisivos. Cuando se habla de participación de las poblaciones desfavorecidas y/o indígenas en los programas, habría que analizar exactamente lo que los estados entienden por participación, porque el proceso de participación es diferente según las relaciones entre diversos actores sociales. El proceso dinámico de participación abarca diferentes tipos de participación. En América Latina muchas organizaciones indígenas han manifestado sus intereses por tener una educación propia, por ejemplo.

El reconocimiento de las culturas locales permite valorizar las culturas indígenas, el conocimiento del saber de las comunidades. Lo impor-

tante es que los estados reconozcan las necesidades de las culturas locales. Por eso, la descentralización permite, por ejemplo, elaborar materiales de alfabetización regionalizados. Las acciones de seguimiento de un plan de alfabetización permiten mantener actualizada la información estadística sobre la cobertura y eficacia del plan en los niveles nacional, regional y local.

Tabla 45. Objetivos generales de la alfabetización

Objetivos	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Desarrollar programas para poblaciones marginales y/o indígenas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Reconocimiento de las culturas locales	X	X	NC	NC	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Participación de los actores de base a los programas	X	X	NC	X	X	X	X	X	X	X	NC	X	X
Descentralización de los procesos de planeación, gestión y evaluación	X	X	X	NC	X	NC	X	X	X	X	NC	NC	NC
Ampliar la oferta de la educación básica	X	X	X	X	X	NC	X	X	X	X	X	X	X
Acciones de seguimiento, control y evaluación	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

X = Sí.

NC = No consta.

Los diversos tipos de educación de adultos

Todos los países tienen diferentes programas de educación de adultos adaptados a varias situaciones. Existen muchas similitudes entre los países en cuanto a esos programas.

La educación de adultos presencial incluye cursos elementales, medio básico y medio superior. Esa educación puede ser impartida por organismos obreros y campesinos como la Facultad Obrera y Campesina en Cuba. En Ecuador, los centros de educación popular desarrollan la educación presencial de adultos. En realidad, esos programas funcionan porque son muy flexibles en cuanto a la realidad climática, las exigencias de los ciclos agrícolas y los calendarios y horarios de trabajo de la mano de obra adulta. Para ingresar en ese nivel, la persona tiene que haber aprobado el nivel primario, haber cumplido entre 15 y 16 años y desarrollar una actividad profesional.

Hay también programas de educación no formal que permiten a jóvenes de 15 y 24 años poder tener una formación en varias ramas. La capacitación no formal para el trabajo comprende una gran variedad de cursos. En España hay diferentes programas que atienden, por ejemplo, a la población gitana.

La educación comunitaria permite atender a comunidades rurales lejanas en México, por ejemplo. Existe la educación compensatoria que permite impulsar programas de recuperación de niños con atraso escolar. La educación bilingüe existe en muchos países latinoamericanos en donde hay poblaciones indígenas importantes. En varios Estados, en el marco jurídico, se reconocen las diversidades culturales. La educación bilingüe se encuentra especialmente en el nivel primario, en donde los niños siguen cursos en su idioma materno (Perú, Ecuador, por ejemplo).

Los países no explican los mecanismos de evaluación de esos programas. Algunos los mencionan, pero sin dar mayor información. Lo que se destaca es que la evaluación es continua y que trata de seguir los mismos mecanismos que en los niveles educativos regulares.

La educación de adultos a distancia se encuentra en la mayoría de los países; en algunos, como Perú, no se ha desarrollado. El objetivo principal es el incremento de egresados y el mejoramiento de la calidad de esa educación. En varios países todavía se experimentan proyectos de educación a distancia.

3.3.8.7. El personal docente

Todos los países describen de manera similar al personal docente. Por eso, y a continuación, se da la definición de Perú, que resume todas las otras propuestas de los países. El objetivo principal de la formación inicial es:

Preparar un profesional capaz de propiciar la innovación y el desarrollo educativo y participar consciente y creativamente en la formación de la población, facilitando el mejoramiento social, cultural, científico y tecnológico (MERP, 1994, 111).

El docente es un funcionario público que puede pertenecer a un sindicato de docentes. El sector privado tiene sus propios establecimientos de formación docente, que tienen que responder a los objetivos de los Estados que han votado leyes sobre la formación. En cuanto a las universidades, son autónomas para definir los contenidos pedagógicos y académicos, mientras los centros no universitarios públicos y privados deben someter sus programas a las autoridades educativas para su aprobación y su funcionamiento, su titulación y su supervisión.



**Tabla 46. Los criterios de admisión
para docentes de Preescolar, Primaria, Secundaria y Técnica**

Criterios	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PA	PE	UR	VE
Haber concluido estudios secund.	X	X*	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Haber concluido estudios de licencia	X	NC	NC	NC	X	X	NC	X	NC	NC	X	—	NC
Acreditar buena salud mental y física	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Acreditar buena conducta	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Concurso público universitario	NC	NC	X	NC	X	X	—	X	X	NC	X	—	X
Concurso público en los institutos	NC	NC	NC	X	—	NC	X	X	X	NC	X	—	NC

* = En Colombia: «El ingreso a la modalidad pedagógica está sujeto a la presentación del certificado del quinto grado de Educación Primaria aprobado» (MENRC, 1993, 85).

X = Sí.

— = No.

NC = No consta.

En varios casos, cuando la formación está controlada por las universidades, ellas mismas indican el número de vacantes. En cuanto a la prueba de admisión, permite evaluar los conocimientos generales de los postulantes. El segundo requisito es la prueba de aptitud académica y psicovocacional con objeto de diagnosticar la capacidad intelectual, habilidad e interés vocacional del postulante. Para el ingreso a la carrera de profesor de Educación Preescolar y Primaria, se necesita contar con el diploma o certificado de estudios secundarios. En cuanto a la carrera de profesor de Educación Secundaria, algunos Estados exigen contar con un grado universitario (España, por ejemplo). Ahora, para ser docente de enseñanza universitaria, se requiere el título de doctor, aunque en algunos casos es suficiente el grado de licenciado o de maestría. Para todos, es necesario que los docentes tengan una amplia solvencia moral y una buena salud psicológica y física.

La información que dan los informes sobre los institutos pedagógicos es incompleta. No se sabe exactamente el estatuto de esos institutos. Pueden depender de las universidades porque son independientes. La demanda de profesores en algunos países, como Costa Rica, es muy alta, pero pocos estudiantes se dedican a esa formación. Hay que reconocer que estos últimos años la imagen positiva del docente no existe, los salarios son bajos, salvo en algunos países. Los docentes tienen que tener dos o tres actividades profesionales para vivir decorosamente, salvo en países en donde el salario parece ser adecuado, como España y Chile, lo que habría que confirmar por medio de estudios de niveles de vida.

Tabla 47. La organización de la formación

Organización	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Tiempo de la formación en institutos superiores pedagógicos o en universidad	2,5/4	6	2/4	5/6	3/5	3/4	3	3/6	4/6	2/3	5/6	3/4	NC
Tiempo de trabajo a la semana	NC	NC	NC	12/20	44	30a 24	NC	37,5	20/ 30	NC	24	31/ 35	36
Carencias en la formación	X	NC	X	NC	NC	X	X	NC	NC	NC	NC	X	NC
Formación continua	X	X	X	X	X	X	NC	X	X	X	X	X	X
La mayoría son mujeres docentes	X	X	X	NC	X	NC	NC	NC	X	X	X	X	X

X = Sí.

NC = No consta.

El tiempo de trabajo para algunos países contiene las horas de clase y el trabajo de preparación de clases y administrativo. Otros consideran únicamente las horas de clase. La definición falta precisarse en muchos casos.

La formación continua de los docentes en todos los niveles permite contribuir al mejoramiento del desempeño del docente y al mejoramiento de la calidad de la educación. Los países son conscientes que tienen que mejorar las condiciones pedagógicas como las condiciones de trabajo, pero las carencias en la formación docente existen en varios países, que apuntan las dificultades que encuentran, como, por ejemplo, la falta de oportunidades de perfeccionamiento.

En la evaluación de los programas, se enfatiza en los contenidos teóricos (técnicos y científicos) en detrimento a veces de la formación didáctica (la práctica de la enseñanza). En general, el currículo carece de enfoque interdisciplinario.

Las mujeres son mayoritarias en el personal docente, sobre todo en los niveles primarios de educación. Las prestaciones sociales de las mujeres forman parte en varios países de recomendaciones: descanso por maternidad, prohibición de despido a causa de embarazo, jubilación más temprana que la de los hombres. Pero la realidad demuestra que si las mujeres son mayoritarias en la docencia, en los puestos directivos están ausentes tanto en los Ministerios de Educación como en las autoridades regionales. Diferentes estudios demuestran ese punto de vista, como los de la OIT sobre las condiciones de trabajo de las mujeres docentes.

El acceso a la profesión docente tiene en todos los países las mismas características. Para poder acabar la carrera se necesita cumplir con algunos requisitos de evaluación. Los países que explican esa evaluación son

pocos. Por ejemplo, el informe de Ecuador demuestra el proceso de evaluación de las calificaciones que tienen que obtener los estudiantes.

La calificación anual de rendimiento del alumno es el promedio aritmético de las calificaciones de todas las asignaturas del plan de estudios. La práctica docente guiada, la práctica docente independiente y los trabajos interdisciplinarios se desarrollan... y son evaluados por el profesor orientador y el supervisor de práctica (MECRE, 1994, 140).

Para muchos países, en realidad, la evaluación de ese nivel sigue los cánones de la evaluación universitaria.

Tabla 48. Acceso a la profesión

Acceso	AR	CO	CR	CU	CH	EC	SA	ES	ME	PY	PE	UR	VE
Ser ciudadano del país	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Gozar de los derechos de ciudadanía	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Poseer título de docente correspondiente al nivel enseñado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Concurso o prueba de aptitud	X	X	NC	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

X = Sí.

NC = No consta.

3.4. Conclusiones

En general, todos los países han destacado los puntos críticos de sus propios sistemas educativos. La evaluación de los sistemas educativos implica partir del contexto social en donde tiene lugar el fenómeno educativo. La crisis económica incide en los gastos públicos destinados a la educación, en la reducción de la demanda de los grupos desfavorecidos, en el abandono escolar de los niños. La evaluación de los sistemas abarca una visión de conjunto de la sociedad, implica el análisis de los fenómenos particulares y la interrelación de los factores sociales, económicos, geográficos, culturales en el proceso educativo. Por eso, se afirma que los problemas educativos detectados no son hechos aislados del contexto social.

La evaluación es un proceso continuo que tiene que ser siempre renovado en los diferentes niveles, y es de carácter investigativo, que conlleva a la planificación y a la reevaluación de resultados.

La evaluación de los sistemas está orientada al cumplimiento de los

finés y objetivos generales de la educación. En tal sentido, se busca la coherencia entre los discursos y las prácticas, definiendo la estructura de los sistemas escolares con relación al ideal del sistema social. Las evaluaciones participativa y territorial son estrategias cada vez más utilizadas en los países para mejorar la calidad de los sistemas. Ese vacío entre teoría y práctica se nota a menudo en los informes. Para poder ampliar la visión de los responsables educativos, es necesario desarrollar investigaciones autónomas de los servicios públicos.

3.5. Bibliografía

- LYNCH, K. (1990): *The problems of women teachers in technical and vocation in Kenya, Tanzania and Zambia* (Ginebra, BIT).
- Ministerio de Educación de la República de Chile. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1993): *Sistemas educativos nacionales. Chile 1993* (Santiago, MERCH/OEI).
- Ministerio de Educación de la República del Perú. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994): *Sistemas educativos nacionales. Perú 1994* (Lima, MERP/OEI).
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1993): *Sistemas educativos nacionales. Costa Rica 1993* (Madrid/OIE).
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: (1993): *Sistemas educativos nacionales. Colombia 1993* (MENRC/OEI).
- Ministerio de Educación de la República de Cuba. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1995): *Sistemas educativos nacionales. Cuba 1995* (La Habana, MERC/OEI).
- Ministerio de Educación de la República de El Salvador. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1996) *Sistemas educativos nacionales. El Salvador 1996* (San Salvador, MERS/OEI).
- Ministerio de Educación y Culto de la República de Paraguay. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994): *Sistemas educativos nacionales. Paraguay 1994* (Asunción, MECRP/OEI).
- Ministerio de Educación y Cultura de la República Oriental del Uruguay. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1993): *Sistemas educativos nacionales. Uruguay 1993* (Montevideo, MECROP/OEI).
- Ministerio de Educación y Cultura del Reino de España. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1997): *Sistemas educativos nacionales. España 1997* (Madrid OEI).

- Ministerio de Educación y Cultura de la República del Ecuador. Organización de Estados Iberoamericanos para Educación, la Ciencia y la Cultura: (1994): *Sistemas educativos nacionales. Ecuador 1994* (Quito, MECRE/OEI).
- Ministerio de Cultura y Educación de la República de Argentina. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1993): *Sistemas educativos nacionales. Argentina 1993* (Buenos Aires, MCERA/OEI).
- Ministerio de Educación de la República de Venezuela. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1996): *Sistemas educativos nacionales. Venezuela 1996* (Caracas, MERPV/OEI).
- PÉREZ, S. (1992): *Mujer, niños y educación* (Quito, Abya-yala).
- PÉREZ, S. (1994): *Les femmes enseignantes dans l'enseignement technique et professionnel en Afrique francophone* (Ginebra, BIT).
- PÉREZ, S. (1996): *L'éducation rurale à petits pas* (París, L'harmattan).
- Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994): *Sistemas educativos nacionales. México 1994* (Madrid, OEI).
- SIBILLE, M. (1994): *La situación de las mujeres docentes en Centroamérica: hacia la igualdad de oportunidades y de trato* (Ginebra, BIT).

Epílogo

LA conformación de un grupo de trabajo con profesores de distintas latitudes geográficas ha sido una experiencia por demás enriquecedora, tanto en el terreno personal como en el ámbito de su competencia, pero sobre todo por el hecho de contar con espacios abiertos de discusión y líneas de trabajo definidas que dan lugar a la concreción de proyectos que buscan no sólo estudiar, sino contribuir al avance y la consolidación de los sistemas educativos latinoamericanos.

Si bien es cierto que este trabajo es un claro ejemplo de ello, también nos da cuenta del esfuerzo de los Estados miembros de la OEI y los respectivos Ministerios de Educación por contar con información actualizada y fiable que les permita tener una visión objetiva de su situación; sin embargo, aún queda buen trecho por caminar en lo que a este tópico se refiere; es urgente contar con información y datos estadísticos de los establecimientos privados de educación, dada la importancia que cada día cobran en Latinoamérica.

El avance y la consolidación de los sistemas educativos latinoamericanos requieren de financiamientos que fortalezcan los gastos de inversión (fundamentalmente el asignado a la investigación, ya sea básica o aplicada, y por supuesto la investigación educativa), para lo cual se requiere de la voluntad política y la creatividad de los administradores y la sociedad civil para buscar y encontrar nuevas fórmulas que en el marco de la cooperación y la solidaridad coadyuven al Estado a cumplir cabalmente con una de sus principales obligaciones de tipo social: la educación.

Creemos que estamos por tomar el camino correcto, pues en la actualidad, en lo que respecta a la planificación, se vive un momento de desconcentración que podría conducir a procesos de descentralización; ello lo interpretamos como un signo de apertura hacia nuevos planteamientos —en materia de planificación y financiamiento— que inexorablemente tendrán que conjugar la intervención del Estado con otras entidades administrativas de nivel inferior y la sociedad civil.

Sólo mediante la articulación entre los distintos niveles y modalidades educativas, entre las diferentes instancias y actores involucrados en los sis-

temas educativos (centrales, regionales y locales), en las actividades de planificación, evaluación e investigación, se logrará elevar la calidad de la enseñanza en los países de esta región geográfica.

Un cambio de tal naturaleza requeriría un programa permanente de investigación y evaluación de los sistemas, cuyo objetivo tiene que ser proporcionar información que sustente la reorientación de las políticas y estrategias educativas, a fin de lograr sistemas más flexibles que respondan a las peculiaridades de los alumnos, a sus aptitudes individuales y a las necesidades y requerimientos de los países que consideran a la educación como la principal vía para alcanzar el desarrollo.



Cuadernos de la OEI

Títulos publicados

Cultura

- I Conceptos básicos de administración y gestión cultural

Educación: Currículos y Didácticas

- I La enseñanza de la Filosofía en el nivel medio: tres marcos de referencia



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Secretaría General
de Asesoría
Técnica

Secretaría General

Bravo Murillo, 38
28015 Madrid, España
Tels.: (34) 91 594 43 82/44 42/45 02
Fax: (34) 91 594 32 86
Correo Electrónico: oeimad@oei.es
<http://www.oei.es/>

Oficinas Regionales

Argentina

Avenida Santa Fé, 1461, 2º
1060 Buenos Aires
Tels.: (541) 813 00 33/00 34
Fax: (541) 811 96 42
Correo Electrónico: oeiba@inea.com.ar
<http://www.oei.es/oeiba/>

Colombia

Carrera 6ª, n° 67-18
Santafé de Bogotá
Tels.: (571) 347 09 88/00 55
Fax: (571) 347 07 03
Correo Electrónico: oeico@oei.org.co
<http://www.oei.org.co/>

México

Tel.: (525) 553 49 53
Fax: (525) 211 82 78

Perú

Casa de Osambela
Jr. Conde de Superunda, 298
Apartado 534
Lima, 1
Tel.: (5114) 27 54 80
Fax: (5114) 28 80 95

Oficina Regional

Chile

Casilla 85, Correo 30
Santiago
Tel.: (562) 686.53.35
Fax: (562) 220.89.85
Correo Electrónico: eroei@reuna.cl

El Salvador

Residencial Decápolis
Pje. San Carlos, 2 - Polígono "D".
San Salvador
Tel. y Fax: (503) 260 25 86
Correo Electrónico: oeielsa@insatelsa.com

Ferran Ferrer (coord.)

Cap a l'educació de l'any 2000

Una visió de l'*Informe Delors*

Josep Bargalló, Magí Cadevall, Roberto Carneiro,
Ferran Ferrer, Josep M. Francàs, Lluís López del Castillo,
Salomó Marquès, Màrius Martínez, Miquel Martínez,
Margarida Massot, Jaume Sarramona, Carme Tolosana

Universitat Autònoma de Barcelona
Facultat de Ciències de l'Educació

fundación santa maría

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Publicacions
Bellaterra, 1998

Índex

PRESENTACIÓ	5
PROJECTE DE DEBAT DE L' <i>INFORME DELORS</i> A LA FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ.....	7
Ferran Ferrer	
ELS PROFESSORS I ELS NOUS DESAFIAMENTS DEL SEGLE XXI	9
Roberto Carneiro	
DEL CREIXEMENT ECONÒMIC AL DESENVOLUPAMENT HUMÀ.....	25
Salomó Marquès	
LA PARTICIPACIÓ EN L' <i>INFORME DELORS</i>	35
Jaume Sarramona	
D'APRENDRE A CONÈIXER A APRENDRE A SER: L'EDUCACIÓ EN VALORS	41
Miquel Martínez	
L'EDUCACIÓ, UNA RESPONSABILITAT COMPARTIDA	51
Margarida Massot	
DISCUSSIÓ DE L' <i>INFORME DELORS</i> SOBRE L'EDUCACIÓ AL SEGLE XXI (CAPÍTOLS 2 I 5).....	59
Màrius Martínez	
UNA UTOPIA NECESSÀRIA	69
Lluís López del Castillo	
COMUNICACIÓ D'ERC (ESQUERRA REPUBLICANA DE CATALUNYA)	77
Josep Bargalló	
COMUNICACIÓ D'IC (INICIATIVA PER CATALUNYA)	81
Carne Tolosana	
COMUNICACIÓ DEL PSC (PARTIT SOCIALISTA DE CATALUNYA)	85
Magí Cadevall	
COMUNICACIÓ DEL PP. APRENDRE A CONÈIXER, APRENDRE A FER, APRENDRE A VIURE JUNTS, APRENDRE A SER	89
Josep M. Francàs	

Presentació

Els dies 26 i 27 de febrer es van fer a la Vila Universitària de la Universitat Autònoma de Barcelona les jornades de debat sobre l'*Informe Delors*, organitzades conjuntament per la Fundació Santa Maria i la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB.

El desig d'impulsar el coneixement, la reflexió i el debat entorn a les aportacions del document elaborat per la Comissió Internacional de l'educació per al segle XXI, presidida per J. Delors, entre professors i estudiants universitaris va ser l'objectiu que va motivar la col·laboració de les dues institucions. La convicció compartida que el document obre noves perspectives per a l'educació del nou mil·lenni i que ha de contribuir a la formació dels futurs educadors va determinar l'organització i l'estructura del projecte impulsat pels responsables d'ambdues institucions.

El resultat de la tasca realitzada, que oferim en aquest volum, així com l'entusiasme i la dedicació dels participants, ens permet avaluar molt favorablement la col·laboració establerta entre la Fundació i la Facultat, alhora que ens anima a pensar en futures iniciatives que contribueixin a la millora de l'educació.

Voldríem agrair al professor Roberto Carneiro, als experts, als diputats i als estudiants que han realitzat aportacions per enriquir el debat, a la coordinació del projecte pel seu entusiasme i l'adequada organització de les activitats i a tots els participants, professors de diverses facultats de ciències de l'educació de les universitats catalanes i estudiants de la UAB per la seva contribució al resultat final de les jornades.

Desitgem que aquesta publicació contribueixi a ampliar i a impulsar el debat sobre l'*Informe Delors*, que és, com hem dit, l'objectiu assumit conjuntament per les dues entitats a l'hora de promoure la realització de les jornades.

José María González
Coordinador del projecte Unesco
de la Fundació Santa Maria

Pere Darder
Degà de la Facultat de Ciències de
l'Educació de la UAB

Barcelona, abril de 1998

Projecte de debat de l'*Informe Delors* a la Facultat de Ciències de l'Educació
Prof. Ferran Ferrer. Coordinador del projecte

El projecte que es va dur a terme va néixer de la confluència dels interessos de dues institucions preocupades per abordar les temàtiques que s'inclouen a l'anomenat *Informe Delors*. D'una banda, la Fundació Santa Maria, impulsora en altres indrets de l'Estat espanyol del debat al voltant d'aquest *Informe*; i de l'altra, la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, que volia desplegar al seu si processos de reflexió i d'actuació entre els seus estudiants i professors. És en aquest marc que en el mes d'octubre s'acorda impulsar aquest projecte que té com a objectius fonamentals els següents:

- a. Difondre entre els estudiants i professors de la Facultat de Ciències de l'Educació les idees i propostes de l'*Informe*, així com proporcionar els elements necessaris per fer una reflexió crítica sobre aquest.
- b. Crear un fòrum de debat sobre l'*Informe* a la Universitat Autònoma de Barcelona.

Per aconseguir ambdós objectius es dissenyen tres fases en el projecte. La primera d'elles consisteix a endegar un procés de debat amb grups d'estudiants durant un període de dos o tres mesos. La segona es conforma a partir de la realització d'unes jornades que volen ser la culminació del procés anterior. Finalment es pretén, en una tercera fase, difondre tot el treball realitzat fins al moment a partir de la publicació dels materials produïts arran d'aquest esdeveniment.

A la primera fase es van crear tres grups de debat d'estudiants coordinats cadascun d'ells per un professor de la Facultat. El primer pertanyia a la titulació de Magisteri, i va aprofundir en els capítols destinats als *quatre pilars de l'educació* i al *docent* (el 4 i el 7). El segon grup estava conformat per estudiants de la titulació d'Educació Social i es varen centrar en els temes de *cohesió social i participació* i *l'educació al llarg de tota la vida* (capítols 2 i 5). El darrer grup, compost per estudiants de la titulació de Pedagogia, va tractar la qüestió del *creixement econòmic en el desenvolupament humà* així com les *transicions de l'educació bàsica a la universitat* (capítols 3 i 6).

Els tres grups varen fer tant sessions grupals pròpies per tractar els seus temes específics com d'altres d'intercanvi d'idees amb la resta de grups. En tots els casos l'objectiu últim era arribar a tractar amb tota l'amplitud possible els aspectes més rellevants de cadascun dels capítols. Això es va materialitzar en la redacció de tres documents consensuats al si de cadascun dels grups i que reflecteixen els punts d'acord i debat a què varen arribar els seus membres. Durant les jornades posteriors s'exposaren els resultats i aquest fet va possibilitar-ne el contrast amb els assistents a l'acte. La conclusió final de cadascun dels tres grups es presenta en aquest llibre.

Tanmateix, les jornades de debat celebrades els dies 26 i 27 de febrer van constituir la segona fase del projecte. S'hi van perseguir diferents objectius. El primer va ser que determinats experts del món de l'educació aportessin les seves reflexions crítiques a l'*Informe* i que les contrastessin amb el públic assistent. Amb aquest motiu es va comp-

tar amb la presència d'un membre de la Comissió Internacional que va elaborar l'*Informe* –el professor Roberto Carneiro– així com amb la de tres professors de renom en l'àmbit de la pedagogia catalana –Salomó Marquès, Jaume Sarramona i Miquel Martínez.

Un segon objectiu va ser que els grups de treball exposessin les reflexions i els punts de vista que havien estat debatent durant els dos mesos anteriors, amb la finalitat de confrontar-los.

En tercer lloc es pretenia, amb aquestes jornades, aconseguir tenir un cert impacte amb l'*Informe* sobre la vida política catalana. Amb aquesta intenció, i amb la voluntat d'escollir els punts de vista dels diferents partits polítics catalans sobre l'*Informe Delors*, es va organitzar una taula rodona amb cinc diputats del Parlament de Catalunya representants dels principals partits polítics.

La tercera fase del projecte és precisament aquest llibre, que té com a finalitat difondre la tasca realitzada en el marc de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Això no obstant, esperem que aquesta darrera aportació no resti només en aquest fet sinó que sigui el punt de partida per implementar polítiques educatives de millora al nostre sistema educatiu. La utopia, de què parla l'*Informe*, serà així no només necessària sinó a l'abast de tots nosaltres.

Els professors i els nous desafiaments del segle XXI

Roberto Carneiro. Comissió Internacional sobre educació al segle XXI

Els professors són cada vegada més necessaris

La història de les societats ens ha acostumat a l'aparició recurrent de teories utòpiques que proclamen una visió radicalment diferent del procés educatiu. Les tesis de l'*educació sense escola* o de l'*escola sense murs* van constituir moviments significatius de replantejament de l'acció pedagògica, sens dubte inspirats per propòsits generosos i aspiracions romàntiques.

Actualment, està agafant forma en molts centres benpensants de la teorització educativa la idea d'una *escola sense professors*. Seria la culminació, per dir-ho així, del mite tecnològic que, començant per «expulsar» les persones del procés econòmic en nom de l'increment de la productivitat i la competitivitat –*jobless economy*–, es prepararia per anunciar un nou model d'aprenentatge –*teacherless school*.

De fet, els assoliments tecnològics que venen acompanyats d'avenços notables en el camí de l'eficiència productiva, sempre han seduït les consciències mal formades i han obnubilat esperits poc lúcids. En el primer cas, aquests sincretismes van estar, històricament parlant, a la base de sistemes totalitaris que fàcilment van legitimar les majors vulneracions dels drets humans, en nom de projectes trans- o metapersonalistes al servei d'una determinada supremacia de pensament. En la segona circumstància, es crearen models *políticament correctes* que infectaren pilars consuetudinaris d'estructuració del teixit social –sense que els pregoners d'aquesta *fi de la història* oferissin alguna bona alternativa en el sentit del constructivisme social.

Ara bé, a aquestes visions de sentit absolutista sempre s'ha oposat un concepte de desenvolupament basat en una matriu humana. Invariablement, el terreny de l'educació és l'escenari principal de la lluita entre concepcions antinòmiques que s'enfronten a cada tombant de la història. I és just que sigui així. En realitat, és en el procés educatiu on es projecta un cert ideal de societat; és a l'escola, com a institució eminentment social, on es produeix el xoc més decisiu entre continuïtat i renovació, dialèctica que en el seu límit conforma la marxa dels pobles.

Convé no oblidar que la tecnologia que més ha revolucionat l'ensenyament va tenir lloc fa més de 500 anys. Va ser l'any 1455 quan es produí el primer llibre, una Bíblia en llatí editada per l'Estudi del Llibre, societat fundada per dos socis: Johannes Gensfleisch Gutenberg i Johann Fust. L'invent de la impremta i del llibre es va propagar d'una manera espectacular en les nostres societats, i la influï en totes les seves formes de viure i de comunicar-se. Això no obstant, aquest fantàstic invent tecnològic només va contribuir a accentuar la dependència del procés educatiu respecte als professors.

Hi haurà raons fonamentades per sostenir una tesi radicalment diferent per al futur?

Al seu informe final, la Comissió Internacional sobre educació al segle XXI, constituïda sota l'ègida de la UNESCO, va decidir incloure un capítol específic dedicat a la problemàtica dels professors.¹ Aquesta opció no va ser ni fortuïta ni ingènua. Al contrari,

1. En el transcurs dels treballs de la Comissió, que es van prolongar durant aproximadament tres anys, la tercera part de l'informe va ser l'última a ser consensuada i redactada. Fou durant les discussions acalorades sobre les propostes

aquesta decisió va ser el resultat d'una reflexió pedagògica ben pensada al si de la Comissió, i tradueix, com a mínim, un triple significat:

1. El proper segle no serà possible sense professors.
2. Tots els grans desafiaments prospectius de l'educació passen per professors competents i motivats.
3. Les societats i les polítiques públiques són cridades a replantejar, urgentment, el paper, les funcions i l'estatus social dels seus professors.

A l'informe de la Comissió es pot llegir el següent:

(...) «S'incitarà cada persona a aprofitar les possibilitats d'aprendre que se li presentin durant tota la vida, i cadascú tindrà l'ocasió d'aprofitar-les. Això significa que esperem molt del personal docent, que se li exigirà molt, perquè d'ell depèn en gran part que aquesta visió es converteixi en realitat. L'aportació de mestres i professors és essencial per preparar els joves, no només per tal que mirin l'avenir amb confiança, sinó per tal que ells mateixos l'edifiquin de manera resoluta i responsable.»

I més endavant:

(...) «Els docents tenen un paper determinant en la formació de les actituds —positives o negatives— respecte a l'estudi. Ells són els que han de despertar la curiositat, desenvolupar l'autonomia, fomentar el rigor intel·lectual i crear les condicions necessàries per a l'èxit de l'ensenyament formal i l'educació permanent.»

Avui en dia, hi ha aproximadament 50 milions de professors que compleixen les seves funcions a tot el món. Aquesta xifra impressionant representa de llarg el col·lectiu professional més nombrós del planeta, a més de ser, tal vegada, la professió intel·lectual més antiga de la humanitat. El conjunt de docents equivaldria a la població d'un dels 25 països més poblats de la nostra geografia mundial!

Però no és tan sols aquesta expressió quantitativa allò que impressiona. En la felicitat metàfora de J. Dewey, l'educació contribueix a la perennitat del cos social de la mateixa manera que l'alimentació assegura la nutrició del cos biològic. Sense funció educativa no hi hauria garantia de continuació social; sense educadors, cada generació retornaria als inicis de la senda civilitzadora.²

D'aquí que l'educador sigui el principal artífex del futur comunitari; no hi ha cap dubte: és l'inventor necessari i actiu de la història dels éssers humans.

En l'expressió sagaç de Fuentes, a l'educador li correspon «Donar als alumnes un sentit poderós de la seva dignitat personal, de les seves capacitats per desenvolupar, de la seva força per sobreviure, de la seva obligació de participar, de la seva intel·ligència per prendre decisions pròpies i de la virtut de continuar aprenent.»

Vivim, en certa manera, en una època plena d'intensos vents paradoxals. L'educació es veu afectada per una mena de «marea alta». Els conceptes emergents més potents hi

educatives que l'informe hauria de contenir, que va sorgir la necessitat —sentida de forma general per tots els participants— de dedicar un capítol específic a la temàtica dels professors. La realització d'aquesta secció, doncs, apareix en una fase ja molt avançada dels treballs de la Comissió, i representa una opció de síntesi i de maduresa del grup.

2. Vegem com ho redacta Dewey: «Society exists through a process of transmission quite as much as biological life. This transmission occurs by means of communication of habits of doing, thinking, and feeling from the older to the younger. Without this communication of ideals, hopes, expectations, standards, opinions, from those members of society who are passing out of the group life to those who are coming into it, social life could not survive. If the members who compose a society lived on continuously, they might educate the new-born members, but it would be a task directed by personal interest rather than social need. Now it is a work of necessity.» (Dewey, 1916)

convergeixen: l'educació al llarg de tota la vida; la societat del coneixement, les organitzacions que aprenen; el capital intangible o immaterial tan de moda en les noves teories del creixement; la innovació com a font de *new business*. Tot això apel·la que hi hagi més educació, millor aprenentatge i educadors més esforçats. Mai com ara, aprendre s'imposa tan fortament com a activitat social; mai educar s'ha afirmat tan emfàticament com a deure cívic.

I, tanmateix, en un moment en què tot es demana al sistema educatiu i, per tant, als professors, aparentment se li dona molt poc a canvi. L'escola es veu sotmesa a la crítica social; els pressupostos públics dedicats a l'educació disminueixen; l'estatus social dels professors pateix —des de fa molts anys— una clara erosió (amb l'evident repercussió en els corresponents aspectes remuneratoris); el sistema educatiu es veu, com a norma general, allunyat de les inversions públiques prioritàries en matèria de modernització tecnològica i d'infraestructura del coneixement.

En un cert sentit figuratiu, l'escola i els professors són els «nous pobres» de la nostra societat opulenta. En aquesta societat «cronòfaga» de la supremacia d'allò efímer, ens veiem confrontats amb una mena de nova fisiocràcia de supervivència a la qual semblen estar condemnats els docents.

«L'opinió popular —paradoxalment defensada per les mateixes persones convençudes que sense una bona escola no hi pot haver res més que una dolentíssima societat— dona per fet que només es dedica a ser mestre aquell que és incapaç de majors designis, gent inepta per realitzar una carrera universitària completa i la posició socioeconòmica dels quals ha de ser —així són les coses, què hi farem!— necessàriament ínfima. Fins i tot existeix a Espanya aquesta dita atterradora de “passar més gana que un mestre d'escola”...» (Savater, 1997)

Es tracta d'una contradicció profunda.

Per tal d'entendre-la millor i per descodificar-la, és important aclarir alguns dels desafiaments principals als quals l'educació del futur s'ha d'enfrontar, i, en concret, el conjunt dels professors quan es veuen confrontats amb els indicis d'una «nova època» que curiosament coincideix amb una transició mítica de segle i de mil·lenni.

La societat de la informació i els nous coneixements

Avui en dia es multipliquen les referències, amb un èmfasi particular en cert tipus de literatura especialitzada, a un molt accentuat canvi en curs que té lloc a un ritme cada vegada més frenètic. Al nou perfil de societat ja emergent s'ha acordat anomenar-lo *societat de la informació*, nomenclatura que adoptarem en la seva accepció més generalitzada.

Alguns experts en ciències socials s'atreveixen, fins i tot, a caracteritzar aquesta època com a canvi de paradigma. En aquest període de canvi es constaten:

- noves maneres de creació
- nous processos de producció
- nous models de dirigir els negocis
- noves organitzacions de treball
- nous mecanismes d'oci
- nous estils de vida i diferents percepcions de valors
- noves fonts de coneixement

A la base d'aquesta 3a revolució industrial —com alguns prefereixen anomenar-la— es troba l'explosió de les *tecnologies de la informació i de la comunicació* (TICs). La dinàmica imparabla de les TICs, ben evident en els darrers trenta anys d'invenció tec-

nològica i de la seva difusió en els més variats dominis de la vida humana, pot ser parafrasejada amb la trilogia *faster, smaller, cheaper*. Efectivament, cap altra revolució tecnològica ha avançat a un ritme tan accelerat, ni ha portat a una miniaturització dels equips tan dramàtica, ni s'ha traduït en uns preus tan accessibles per al gran públic.³

No hi ha cap dubte que informar i comunicar constitueixen el nucli mateix de l'activitat educativa. Dificilment l'educació pot restar indiferent al ritme impressionant al qual avancen les TICs. Es poden definir dos tipus de conseqüències educatives:

1. La necessitat d'educar per a la societat de la informació, en la doble vessant de la competència inicial dels joves, i de l'actualització –reciclatge– dels adults.
2. La urgència de replantejar el model pedagògic que s'aplica actualment a les nostres escoles, a la llum de les noves i diferents maneres d'aprendre.

Amb referència a la primera d'aquestes conseqüències, a ningú li sorprendrà l'afirmació que les futures exclusions, la separació entre *haves* i *have-nots*, tindran el seu origen, en gran manera, en la competència tecnològica i funcional de dominar les TICs. Així, en alguns països ja es preveuen les campanyes intensives de nova alfabetització dirigides al grup dels *sense sostre digital*. Com sempre, serà a les escoles on una bona part d'aquestes exclusions pot ser simultàniament combatuda i previnguda. Entre les competències fonamentals del ciutadà i del professional del futur, fungibles i portàtils, sens dubte n'hi haurà un nou ventall manifestament típic d'aquesta nova societat que s'està configurant.⁴ Si considerem l'alt grau d'inseguretat –i, fins i tot, d'aleatorietat– que afecta les trajectòries futures dels sistemes socials i econòmics, associat a la complexitat creixent dels sistemes orgànics, augmenta l'interès tant de teòrics com de pràctics quant a competències «d'ordre superior», de naturalesa no estrictament cognitiva, com són *la intel·ligència moral, la competència emocional i les competències socials*.

El nou coneixement i la ciència moderna experimenten també una revolució conceptual. Pel que fa a la ciència clàssica, molt inspirada en la física newtoniana, hi dominaven els conceptes d'estabilitat i d'equilibri, mentre que en la investigació contemporània es para atenció sobretot a nocions com les de caos i d'autoorganització.⁵ Els processos educatius es fonamenten en gran manera en la consciència que cada generació té del coneixement i de les seves formes d'adquisició, en la seva interrelació amb el món viu i amb el món inanimat. És també per això que l'educació està cridada a una seriosa revisió dels seus contorns.

Pel que fa a la conseqüència de les noves maneres d'aprendre, no necessàriament escolaritzades, les modificacions són *mutatis mutandis* d'envergadura. Encara són poques,

3. Gordon Moore menciona, amb particular argúcia, que en el cas que la indústria de l'automòbil hagués registrat un ritme de desenvolupament tecnològic idèntic al de les TICs, avui en dia disposaríem d'un automòbil capaç de recórrer 1 milió de quilòmetres en una hora, amb poc més d'un dipòsit de combustible, i resultaria més barat descartar el vehicle que pagar la tarifa de l'aparcament (Gallaire, 1997).

4. L'atenció creixent que es dedica a investigacions sobre noves competències, com en el cas del projecte SCANS, als Estats Units, o del projecte *Canadian Job Skills Research* a Canadà, sigui en la modalitat de competències genèriques, sigui en la de competències específiques relacionades amb el lloc de treball, té molt a veure amb la necessitat de determinar les aptituds crítiques quant a la seva utilitat pràctica en la societat futura.

5. Vegem com ho descriu Prigogine: «*Non-linear mathematics is in full bloom. Descartes in the seventeenth century and Einstein closer to us hoped to describe nature as res extensa, as an intemporal geometry. In contrast, recent developments emphasize the "narrative" element in nature. Physics comes closer to Darwinian biology. This, however, requires a revision of the concept of "laws of nature". In this perspective, the latter no longer express "certitudes" but "possibilities". We stand before a much more complex, much more structured universe than we could ever have imagined. (...) I in fact believe that this end-of-century will be associated with the birth of a new vision of nature and of a science which brings man closer to nature, a science that makes humankind and its creativity and its creativity the expression of a fundamental trend in the universe.*» (Prigogine, a UNESCO, 1995). Per a una interpretació econòmica molt interessant de sistemes autoorganitzats, fins i tot l'evolució d'agregats urbans, vegeu la teoria de Krugman (Krugman, 1996).

a més de disperses, les investigacions sistemàtiques sobre la influència dels llenguatges multimèdia en l'aprenentatge dels nens. Aquesta situació contrasta amb la profusió d'estudis sobre l'impacte dels ordinadors en el procés d'ensenyament-aprenentatge, un assumpte que ha atret l'atenció d'investigadors de l'educació de totes les escoles de pensament.

Les causes d'aquest retard es poden trobar en tres nivells de factors: el predomini d'una fase *hardware* en l'ensenyament, representatiu d'una primera generació en què les escoles encara lluiten per l'accés regular a ordinadors, tant en quantitat com en qualitat; la complexitat tècnica i tecnològica del multimèdia, que provoca que el domini d'aquest mitjà no sigui propi de la majoria dels centres d'investigació en educació; el cost involucrat en el desenvolupament d'aplicacions i de material experimental qualitativament acceptables.

Això no obstant, i malgrat el que acabem de comentar, és possible avançar algunes conclusions preliminars sobre l'impacte del multimèdia en les capes més joves, que constitueixen els grups d'edats més inclinats a navegar en aquest admirable món nou.

D'aquesta manera, el multimèdia amb suport digital permet l'accés a la informació en condicions totalment diferents de les del passat: en quantitat, a través de condicions d'emmagatzematge i processament fins fa poc inimaginables; en qualitat, mitjançant la combinació creativa de llenguatges escrits, sonors i visuals; en rapidesa, per la disponibilitat de fonts i la simplicitat en la respectiva consulta individual; en interactivitat, en la mesura en què la navegació evoca constantment decisions de vies i competències proactives de selecció davant de diverses hipòtesis. En aquest univers, aprendre és un acte típicament volitiu, pot ser divertit (*edutainment*), i requereix una actitud d'escrutini/investigació davant l'oceà desconegut de la informació.

Però el camp que s'obre a interrogants més fèrtils té a veure amb la relació entre multimèdia i el desenvolupament de competències no cognitives. D'una banda, resulta legítim expressar temors per les males influències del multimèdia sobre una personalitat que s'està formant i, per tant, massa vulnerable davant de la seva seducció natural: nanisme/fredor emocional, individualisme/soledat, rebuig de la lectura a favor de la pantalla, fugida de la realitat/refugi en allò virtual, fragmentació de la visió del món, culte a la violència virtual. D'altra banda, també constitueix una dada interessant el fet que el multimèdia sigui capaç de fomentar, des de la més tendra infància, competències no cognitives que d'una altra manera només tindrien possibilitat d'afirmar-se en edats molt més avançades: estratègia, persistència en la persecució d'objectius, capacitat de resoldre problemes, raciocini creatiu, sentit d'integració estètica, acceptació del risc.

Des d'aquesta òptica, per al jove deixa de ser un imperatiu el fet que ell rebi saber —coneixement *inert*— atès que, a la inversa, se li demana que sigui ell el constructor del seu propi saber i del respectiu procés d'adquisició —coneixement *actiu*—. Com més actiu sigui el coneixement, més fàcilment podrà *viatjar* cap a situacions noves i complexes: es tractarà d'un saber utilitzable en contextos diferents i capaç de solucionar problemes desconeguts.

D'aquesta manera, l'estudi en profunditat del multimèdia permet comprendre millor l'avantatge de la combinació de tres formes de transmissió de coneixements. La *vertical*, que possibilita la formació d'una capa fonamental de coneixements instrumentals i de nocions operatòries universals. La *horitzontal*, que potencia l'aprenentatge cooperatiu i l'estratificació del coneixement en xarxa. La *obliqua*, que generalment comprèn els mecanismes de relació entre més o menys experiència en les maneres d'aprenentatge.⁶

6. Per a un enfocament més desenvolupat de les noves formes de conèixer i d'aprendre, així com de les noves modalitats d'*intel·ligència col·lectiva*, en què el sentit de pertinença és més rellevant que el de l'autoria, vegeu Carneiro (Carneiro, 1997).

Fins a un cert punt convindrà meditar sobre les sempre oportunes lliçons de Ciceró a *De natura deorum*: «*L'autoritat dels qui ensenyen perjudica la majoria de les vegades als que volen aprendre*».

En la mateixa línia de raciocini podríem, amb humilitat, reconèixer que ens trobem a la infantesa de l'art pel que fa a les aplicacions educatives d'Internet. Les successives formes de comunicació de masses anteriors –cinema, ràdio, televisió– que van tenir efectes poderosos sobre la societat i els individus, poc van alterar les principals formes d'organitzar l'educació formal. Serà previsible que passi el mateix amb Internet?

Molts responsables educatius⁷ pensen que no serà així, ja que aquest nou tipus electrònic de comunicació és fonamentalment diferent dels anteriors, en la mesura que reuneix tres característiques molt interessants per a l'organització educativa tradicional:

1. Les estructures i els processos d'Internet s'assemblen en tot als seus equivalents de l'intercanvi d'informació en l'ambient educatiu.
2. Internet constitueix un vehicle simple i eficient per accedir a tota la informació continguda en les biblioteques del món sencer.
3. Internet possibilita la manipulació de material didàctic multimèdia, afegint-li noves dimensions –estètica, emocional, afectiva, psicològica– a uns estudis que abans només es basaven en el llibre de text.

Finalment, aprendre de manera diferent constitueix un repte per als professors, en el sentit del desenvolupament de nous i múltiples papers com:

- passar d'un model d'ensenyament uniforme per a tota la classe, al treball en grups petits;
- possibilitar l'aprenentatge individual, seguint itineraris propis;
- el suport constant als alumnes amb aptituds diferenciades i portadors de múltiples intel·ligències/talents;
- el recurs a tècniques d'aprenentatge cooperatiu;
- l'avaluació formativa i la supervisió del currículum;
- la transició d'un ensenyament verbalista cap a formes d'aprenentatge pel descobriment i la investigació personal/o en grup;
- el desenvolupament de competències de presa de decisions davant de camins alternatius;
- l'estímul de cultures personals d'aprenentatge permanent;
- la capacitat de recrear constantment ambients organitzadors d'aprenentatge;
- la capacitat d'integració en xarxes de formació;
- l'aspiració de reunir comunitats educatives i establir associacions durables;
- l'adopció dels nous llenguatges i les noves tecnologies des de la doble perspectiva del coneixement codificat (*software*) i del coneixement tàctic o implícit (*wetware*).

El desafiament de la societat de la informació és incontrolable. La humanització de les TICs, el seu desenvolupament amb garanties d'equitat, així com el control democràtic depenen, en primera instància, de l'educació. És per tot això, que *els professors són convidats a liderar aquest procés de transformació social*, en lloc de sotmetre's passivament als seus efectes i conseqüències. En la mesura en què els professors i les seves organitzacions representatives –associacions professionals, sindicats, centres de formació–

7. Neil Rudenstine, president de la Universitat de Harvard, és una de les veus més vigoroses en l'anunci de modificacions radicals a l'ensenyament superior, amb base en la tecnologia d'Internet. En els seus plantejaments, Rudenstine compara el moment actual amb el que va ocórrer fa 100 anys, amb l'explosió de les biblioteques d'investigació universitàries (Rudenstine, 1996).

assumeixin aquest repte improrrogable, també l'escola estarà a l'avantguarda del canvi que s'està produint.

Els professors s'enfronten també a una oportunitat extraordinària; en concret la de col·locar-se al capdavant del procés de creació i de la invenció de continguts, en l'ús dels nous llenguatges disponibles. De fet, el món multimèdia ha deixat d'estar dominat per uns quants emissors per ser consumit per una multitud d'espectadors passius. Tots estan cridats a convertir-se en creadors de continguts, per exemple, a Internet. Si portem el raïocini a les seves últimes conseqüències, és evident que l'autèntica democratització de la xarxa exclou qualsevol espectre de domini monocultural o lingüístic d'aquest creixent nou mitjà.

L'activitat econòmica que experimenta una major intensitat de creixement és l'anomenada *indústria de continguts*, en la qual, naturalment, els educadors han de participar com a principals proveïdors de continguts de caràcter educatiu (producció multimèdia de CD-ROM o DVD, creació de pàgines web, promoció de *sites* per a converses). Actualment, els professors tenen a les seves mans la possibilitat de deixar de ser simples apèndixs, condemnats a la reproducció mecànica de programes concebuts per altres, o a la simple explotació de materials didàctics preparats per tercers. Tot al contrari: la producció de materials propis per a l'ensenyament i/o l'aprenentatge és senzilla, barata, atractiva, versàtil i de difusió instantània.

S'obre un camp de desenvolupament, d'horitzons gairebé il·limitats, a disposició de l'enginy humà, on es constituïran associacions (*partnerships*) mútuament fructíferes entre educadors, creadors, artistes, tecnòlegs, institucions de formació, poders públics i empresaris.

La multiculturalitat i la construcció de la cohesió social

Un dels quatre pilars essencials de cara a l'educació al segle XXI, proposats per la Comissió de la UNESCO, consisteix a *aprendre a viure junts*.

Aquesta prioritat, aparentment tan senzilla i fins i tot banal, pressuposa un judici crític i sever pel que fa a la marxa de la humanitat, plena de lluites, guerres, violències i intoleràncies de gravetat extrema. La proclamació de Federico Mayor sobre la necessitat de la construcció d'una cultura per a la pau representa, en aquest context, una proposta contrària al que s'oposa als vents dominants en el nostre planeta.

Què té a veure tot això amb l'educació? Absolutament tot.

Al nostre informe de la UNESCO proposem: «Semblaria adequat donar a l'educació dues orientacions complementàries. En el primer nivell, el descobriment gradual de l'altre. En el segon, i durant tota la vida, la participació en projectes comuns, un mètode potser eficaç per evitar o resoldre conflictes latents.»

El primer d'aquests desafiaments comprèn la *celebració de la diversitat*, misteri superior de la creació, que l'home en la seva bogeria col·lectiva ha anat intentant combatre i, fins i tot, destruir. És per això que el reconeixement de l'altre, titular de drets i de deures, portador d'una dignitat inviolable, igual en tot a la nostra, constitueix un deure indeclinable del procés educatiu. Si seguim amb la lectura de la proposta de la Comissió, trobarem una vigorosa denúncia: «Els professors que, a força de dogmatisme, destrueixen la curiositat o l'esperit crític en lloc de despertar-los en els seus alumnes, poden ser més perjudicials que beneficiosos. En oblidar que són models per als joves, la seva actitud pot atemptar de manera permanent contra la capacitat dels seus alumnes d'acceptar l'alteritat i afrontar les inevitables tensions entre éssers humans, grups i nacions. L'enfrontament, mitjançant el diàleg i l'intercanvi d'arguments, serà un dels instruments necessaris de l'educació del segle XXI.»

Com a contrapartida, a la nostra època assistim a una afirmació dels drets culturals, com a nova expressió col·lectiva de drets, en oposició a una matriu estrictament indivi-

dual com l'expressen les declaracions universals, procedents del pensament de caire marcadament eurocèntric. Al paradigma de nació que se sustenta en l'assimilació de cultures minoritàries per una cultura superior o dominant, li ha succeït el de nació de nacions, on totes les expressions culturals coneixen el dret a la ciutadania, i on el procés de construcció de la identitat pressuposa un concepte multireferencial.

Com a conseqüència, l'escola –que al llarg de molts segles ha estat l'aparell ideològic per excel·lència per a la conformació cultural i la perpetuació de cultures de domini, típiques de l'Estat-Nació concebut com un manteniment de la manera industrial de viure– es troba actualment amb noves cruïlles i s'ha d'enfrontar a l'imperatiu de diferents enfocaments.

Aprendre a escoltar el pròxim, adquirir aptituds comunicacionals amb els altres, apreciar –en lloc de menysprear– el patrimoni cultural que no és nostre, descobrir l'encant de la diversitat, resistir-se a l'autocentrisme cultural que es creu arrogantment l'amo del sabor o de la veritat única, combatre el sectarisme cec, alliberar-se de prejudicis i de dogmes reductors, superar la seducció primària de propostes fonamentalistes o fanàtiques, són les nostres tasques i les nostres comeses immediates en l'educació moderna. Aquest ampli *desideratum* és transversal a tot tipus de currículum. Passa de l'ensenyament de la història, que constitueix tradicionalment un dels principals motors de la xenofòbia, i es dirigeix vers la geografia, que constitueix un instrument decisiu d'estimatant per allò semblant com per allò aliè; comprèn fonaments filosòfics sòlids així com l'accés a una formació religiosa equilibrada –per a aquells que la vulguin desenvolupar–, com a element essencial del diàleg ecumènic. Comprèn la defensa de cultures fortes, o sigui, ansioses per ser universals i mestisses, en contraposició a cultures dèbils i insegures, és a dir, vulnerables pel que fa a l'abús de la força per afirmar-se.

Una escola amb consciència veritablement democràtica es basarà en didàctiques d'una intensitat intercultural que vol formar consciències íntegres, èticament despertes i capaces de discernir entre la saviesa d'acollir i el primarisme d'excloure, amb l'únic fonament de la diferència.⁸

Fa poc, amb motiu d'una reunió convocada expressament al si de la UNESCO per tal de debatre sobre el pilar *aprendre a viure junts*, hem presentat un conjunt de mesures concretes per fomentar l'enfocament de les qüestions del multiculturalisme a l'escola, des de la perspectiva d'una formació intercultural per a tots. Ens sembla oportú passar revista als tres nuclis temàtics de propostes inspirades en sis anys d'experiències concretes de treball en centres d'ensenyament primari i secundari a Portugal:

1. Dimensió institucional

- a) Xarxa escolar: garantir un repartiment equilibrat dels grups minoritaris en les escoles de la regió. Assegurar també un repartiment equilibrat en les classes de cada centre escolar. La concentració d'alumnes pertanyents a aquests grups minoritaris accentua la formació de guetos i eleva considerablement el fracàs escolar.
- b) Estil de direcció: mantenir una pràctica democràtica i participativa de gestió.
- c) Autonomia: afavorir la participació de la comunitat escolar en la construcció del projecte educatiu de centre sobre la base de les necessitats concretes de la seva pròpia realitat social i multicultural.

8. El tema de l'escola intercultural constitueix realment una gran prioritat en el replantejament de l'escola contemporània. Hi convergeixen qüestions tan importants com la de l'educació per a la pau, i la de la construcció d'un nou ordre internacional (Carneiro, 1995 i 1996).

- 2. Dimensió pedagògica**
- a) Materials didàctics: estimular l'elaboració i la difusió de materials interculturals destinats a promoure l'autoestima i la comprensió de les diferències. Afavorir l'apropament complementari i interactiu de les múltiples cultures.
 - b) Aprenentatge cooperatiu: desenvolupar les relacions i els treballs cooperatius. Aprofitar els avantatges cognitius i emocionals de la diversitat de classes. Dramatitzar mitjançant la inversió de papers per tal d'induir al descobriment d'allò diferent, a la consciència del prejudici i al control de la discriminació.
 - c) Formació del professorat: domini de la heterogeneïtat en formació inicial i contínua. Desenvolupament de competències d'animació sociocultural i de comunicació transversal. Coneixement de la sociologia de l'educació aplicada a situacions discriminatòries.
 - d) Formació del personal no docent: especialment pel que fa a les actituds i les relacions amb els alumnes i les seves famílies.
 - e) Difusió de cultures: assegurar la difusió dels idiomes, de la literatura i de la història de les cultures d'origen. Combatre a l'aula la tendència a la «privatització» de les cultures minoritàries.
 - f) Avaluació dels objectius assolits: establir les metodologies per avaluar els assoliments socials i les competències relacionals més enllà dels coneixements. Crear estratègies d'èxit escolar per als grups més vulnerables.

**3. Dimensió
comunitària**

- a) Mobilització dels actors socials: contractació de mitjancers dins el centre escolar, entre els membres de les comunitats de pertinença.
- b) Competències de supervivència: aprendre les competències bàsiques per convertir-se en ciutadans actius i de ple dret, superant la cultura i la mentalitat del subjecte assistit.
- c) Interculturalitat per a tots: promoure l'adquisició de competències interculturals per a tots. Elaborar metodologies específiques per dirigir-se a les comunitats escolars anomenades *homogènies*.
- d) Educació maternal: convertir l'educació inicial en el lloc ideal per a la socialització precoç i per a la transició de la llengua materna cap a l'aprenentatge de la llengua del país d'acollida.

Una altra vessant de la problemàtica té a veure amb la relació entre coneixement i multiculturalisme. Durant els darrers dos segles, la ciència positivista occidental ha fonamentat les seves teories en la creació d'un coneixement suposadament objectiu i objectivable. Fins a cert punt, el coneixement superior seria aquell que és susceptible de poder-se expressar en fórmules matemàtiques i abstractes, independentment del context de les persones. L'imperi de la racionalitat ha estat portat fins a l'extrem de l'obsessió formal.

Si, des d'un altre punt de vista, entenem el coneixement com el mitjà a través del qual una persona explica i/o interpreta la realitat, aleshores sorgeix com a decisiu el concepte de *posicionalitat*. Aquest enfocament assumeix que determinats aspectes importants de la nostra identitat –com el gènere, la raça, la classe social, l'edat, la llengua o les tradicions– constitueixen una mena de *marcadors* de la nostra relació posicional amb el coneixement. En altres paraules: els processos de construcció personal del coneixement i de la seva difusió en el teixit social no són neutres, ni tampoc es regeixen per patrons purament objectius.⁹

9. J. Banks parla fins i tot d'una tipologia diferenciada del coneixement en què distingeix quatre modalitats de coneixement que convergeixen per produir el coneixement escolar: *personal/cultural knowledge, popular knowledge, mainstream academic knowledge, transformative academic knowledge*. (Banks, a *Coloquio/Educación y Sociedad*, 1997).

Si això és així, en una societat plural la dimensió subjectiva del coneixement adquireix una nova rellevància, afegeix una riquesa inusitada a les maneres d'educar i d'aprendre –és a dir, de construir i d'adquirir coneixement–, i requereix canvis significatius en la gestió dels ambients escolars així com en els currículums.

Els professors es converteixen en veritables creadors culturals. A partir de diferents fonts i perspectives del coneixement que són inherents a cada alumne, és necessari aprofundir en les herències culturals, revifar el patrimoni i el llegat, fomentar trobades de punts de vista. En aquest sentit, el professor també s'ha d'ocupar de la complexa tasca de fer de l'espai escolar una *memòria de memòries*, fonamentada en *pedagogies additives* que no vagin en detriment de la riquesa humana originària de la comunitat.

Respectar la diversitat a l'hora de construir la comunitat és el camí vers un nou esperit de cohesió social basada en l'esforç de la confiança i en l'acumulació de capital social. Aleshores la figura del professor sorgeix com un autèntic *emprenedor social* al qual incumbeix –més enllà de la formació de capital humà (en el sentit estrictament econòmic de les construccions tedriques dels anys seixanta)– contribuir a la capitalització social dels grups humans. El professor es converteix en el teixidor d'aliances locals, en impulsor d'associacions, i és la relació escola-família la primera entre elles; en fi, el professor assumeix un paper de gran responsabilitat en el foment de la qualitat de la societat.

Veure el professor com un agent de mediació intercultural i d'integració d'éssers diferents, significa col·locar l'agent educatiu al centre del *combat per la justícia*. Efectivament, en una època que es caracteritza per mostrar-se escassa en equitat, bastant més mobilitzada per criteris d'eficiència i de competència, l'escola ha de ser rescatada del corrent predominantment utilitari. Educar per a la justícia representa un objectiu noble de reconciliació de les comunitats, i significa una aportació indispensable que és reclamada a l'escola en la seva funció de punt d'articulació entre llibertat i solidaritat.¹⁰

Si s'accepta la idea que el terreny educatiu constitueix el sòl propici per a la fermentació de l'esperit de justícia i de les pràctiques concretes de justícia social, aleshores apareixen tres conseqüències molt clares per a la tasca dels professors, entesos com a apòstols de l'ideal de justícia, i principals modeladors de cors íntegres:

1. La construcció mental dels pressupòsits de pau i de convivència pacífica constitueix una part essencial dels propòsits educatius.
2. Serà necessari reinventar currículums i mètodes per tal de facilitar la difícil conciliació entre cultura de mercat i cultura de solidaritat o, dit d'una altra manera, per fer compatibles cooperació i competència, com a valors cohabitables.
3. Mai no s'haurà d'abaixar la guàrdia ni podrà haver-hi descans en la lluita contra el fracàs educatiu, en el marc més ampli de les estratègies de gestió de la diversitat humana.

Per tant, a les agendes educatives ocuparà un primeríssim lloc el perfil de les *escoles inclusives*, és a dir, escoles que no tenen com a objectiu primordial segregar i seleccionar. Els professors són la peça principal d'aquest model d'escoles, acceptant inequívocament el seu paper d'educadors de tots i, amb més prioritat, mestres dels «menors». Això resulta particularment rellevant en l'àmbit de l'ensenyament bàsic on s'asentien les bases de l'edifici humà i social. És precisament aquí on s'exacerben els tribalismes destructius o, com a alternativa, on es cultiva una diversitat sana; tot això sense perjudici que hi hagi una certa unitat d'acció respecte als objectius comuns percebuts per tots com a valors que cal preservar.

10. Una breu teorització sobre l'educació per a la justícia –en un enteniment tributari del pensament de J. Rawls– es pot trobar al text presentat per Carneiro als ministres d'educació europeus, a propòsit d'una Unió Europea del Coneixement (Carneiro, 1997).

**L'educació al llarg de
tota la vida, i la
renovació de les
cultures de l'escola**

«A les portes del segle XXI, l'educació, a causa de la missió que se li ha assignat i les múltiples formes que pot adoptar, comprèn, des de la infància fins al final de la vida, tots els mitjans que permeten a una persona adquirir un coneixement dinàmic del món, dels altres i de si mateixa, combinant amb flexibilitat els quatre aprenentatges fonamentals que hem descrit al capítol anterior. En aquest informe, la Comissió ha optat per designar aquest procés continu de l'educació, que comprèn tota l'existència i s'ajusta a les dimensions de la societat, amb el nom d'*educació al llarg de tota la vida*. Segons la Comissió, aquesta noció representa la clau per entrar al segle XXI, i el requisit fonamental per a un domini cada vegada major dels ritmes i temps de l'ésser humà, que supera de llarg la necessitat d'adaptar-se als imperatius del món del treball.»

D'aquesta manera qualifica l'informe de la UNESCO aquest concepte fonamental que engloba la proposta marc de tota estratègia educativa per al pròxim segle. Es tracta d'una visió impulsora que convida a replantejar, en profunditat, els temps, els modes i els espais de l'empresa educativa.

L'ELTV significa una reconversió radical dels models educatius del passat que conceben com a pivot l'educació inicial, entesa com una prioritat inqüestionable.

En coherència amb aquesta idea, la proposta de la Comissió desenvolupa algunes facetes bàsiques d'aquesta veritable «reenginyeria» de processos i d'objectius, a la llum de quatre angles complementaris que reproduïm a continuació: l'exigència democràtica; una educació pluridimensional; una política de temps elegit; la formació en alternança.

En aquest àmbit, la Comissió va debatre llargament una hipòtesi metodològica per fer viable un concepte tan transcendent en les seves conseqüències com és l'ELTV. Aquesta hipòtesi s'ha dibuixat prudentment al nostre informe en els termes següents: «Atès que a poc a poc l'educació permanent anirà guanyant terreny, es podria estudiar la possibilitat d'atribuir a cada jove que està a punt de començar la seva escolaritat un "crèdit-temps" que li donés dret a un cert nombre d'anys d'ensenyament. El seu crèdit es consignaria en un compte en una institució que, d'alguna manera, administraria un capital de temps elegit, per a cada un, amb els recursos financers corresponents. Cada persona podria disposar d'aquest capital, segons la seva experiència escolar i la seva pròpia elecció. Podria conservar una part d'aquest capital per tal de poder, un cop acabada la seva vida escolar i ja essent adult, aprofitar les possibilitats de la formació permanent. També podria augmentar el seu capital mitjançant contribucions financeres —una mena d'estalvi provisional dedicat a l'educació— que s'acreditarien al seu compte del "banc del temps elegit".»

La flexibilització del sistema educatiu, orientada a facilitar l'exercici de la demanda permanent a base d'un model de crèdits de temps, haurà d'acceptar, necessàriament, múltiples entrades i sortides dels cicles formatius. Aquest procediment pressuposa una enorme alteració de les cultures d'escola, la mobilització de persones motivades i amb les idees ben clares, i constitueix una aposta decidida pel que fa a la requalificació del professorat. Les noves competències exigibles són molt més variades i holístiques que les tradicionals, tenint en compte els diferents factors involucrats: la diversitat de «clients», el ventall d'edats, la multiplicitat d'experiències individuals, o bé les estratègies adequades a la producció de coneixements, combinant ambients formals i no formals d'aprenentatge.¹¹

Els estímuls vers la innovació, la creativitat i l'aparició d'ambients propicis a l'ELTV, depenen de la cultura escolar en el seu conjunt. És a dir, són contingents quant a la ca-

11. L'elaboració de l'inventari dels múltiples requisits necessaris en vista a la implementació d'un vertader sistema d'ELTV ha estat objecte de diferents enfocaments. L'OCDE va produir un dels documents més complets sobre l'*state of the art*, o sigui, la situació actual de la qüestió, en el seguiment de la reunió ministerial del 16/17 de gener de 1996 (OCDE, 1996).

pacitat –o incapacitat– de l'escola a l'hora de convertir-se ella mateixa en una organització que aprèn (*organisation apprenante, learning organisation*). Amb aquest objectiu en ment, no només la gestió escolar ha de ser completament revisada –seguint la filosofia dels «cercles de qualitat», de l'organització estructurada en xarxa, de les cultures d'alta confiança, de la gestió de competències o dels nínxols d'innovació–, sinó que també els professors han d'assumir clarament el seu paper de treballadors del coneixement (*knowledge workers*).¹²

Ara bé, el principal atribut que qualifica un treballador del coneixement és precisament la seva propensió a l'educació permanent i la seva disponibilitat per reflexionar, de forma continuada, sobre les seves necessitats personals amb la finalitat d'avançar en el domini dels coneixements. D'aquesta manera, estem davant de l'imperatiu d'*aplicar, com a prioritat, tots els conceptes i oportunitats de l'ELTV al col·lectiu professional del professorat*. Només així tindrem assegurada la infraestructura humana i professional perquè puguin existir futurs més ambiciosos –difonent aquest concepte al conjunt de la societat.

Transformar les condicions de carrera dels professors en una via de signe ascendent dels sabers és una inequívoca responsabilitat dels poders públics. Aquesta fita passa per incentius adequats a l'adquisició de nous coneixements, per unes condicions marc que premii l'esforç de l'autosuperació, per estímuls a la creativitat i a la innovació, per una cultura d'avaluació i de transparència en l'exercici professional, i per la incorporació a la carrera professional del dret a formar-se i perfeccionar-se. Assumir l'ELTV com el major desafiament de la professió només pot ser el resultat d'un esforç de concertació pedagògica, unint al voltant d'aquest ideal organitzacions professionals i autoritats competents, amb la finalitat que adoptin aquesta estratègia com a tema prioritari de les seves respectives agendes.

Una revolució conceptual d'aquesta envergadura, pel que fa a la manera d'encarar una carrera docent dinàmica i alliberada dels condicionants de la progressió per simples consideracions d'antiguitat, exigirà noves condicions a nivell de la formació del professorat, tant inicial com contínua. L'apropiació de les competències necessàries per a l'acompliment d'un *nou professionalisme* inclou, òbviament, l'exposició a diferents cultures i realitats socials, econòmiques i culturals; o sigui, segons el que hem dit anteriorment, resulta evident que els professors només hi sortiran guanyant –en obertura d'esperit i en profunditat d'horitzons– si les estratègies de formació incloguessin períodes d'immersió en contextos alternatius: realitat empresarial, servei social, voluntariat cívic, acció cultural. Aquesta forma de *benchmarking*, susceptible de permetre comparacions i de creuar percepcions àmplies, permetria sobrepassar el perímetre estricte de la cultura escolar i, en la mesura del possible, franquejar fronteres nacionals en el marc dels problemes educatius.

La formació des d'una òptica d'alternança, aplicada amb tant d'èxit en diferents dominis de la formació professional o professionalitzant, mai no s'ha dotat d'una veritable sistemàtica d'implantació pel que fa als professors. Fins a un cert punt constitueix una limitació paradoxal si considerem que les entitats «formadora» i «client» sovint convergeixen en els mateixos ministeris d'Educació. Pensem que l'assaig de mecanismes duals de formació –alternant períodes d'educació clàssica amb períodes de *learning by doing*, sota la tutoria de companys més experimentats– seria profitós per a totes les parts involucrades. Però seria sobretot interessant que aquesta alternança –incloent intervals

12. L'evolució de les cultures d'escola ha estat un tema d'àmplia reflexió escrita. En un cert sentit, resulta patent que una mena de «mercat protegit» ha mantingut la institució escolar a l'abri d'algunes forces de mercat, cosa que s'està traduint en la prevalença de modes organitzadors dominats pel paradigma de la producció. Una transformació sensible consistiria en un tropisme escolar per a cultures orientades al client o per al sorgiment de patrons d'innovació sostenible (Cameiro, 1995).

de formació avançada al llarg de la carrera docent— servís per animar el professor perquè s'aventuri a experimentar ambients no estrictament escolars, com a forma d'ampliar horitzons, amb la finalitat de qüestionar concepcions hiperestructurades.

Aquesta àmplia visió del món, aquesta recerca del sentit en les persones i les coses, la construcció d'aquesta entesa personal crítica de la societat i dels seus drames, la percepció global dels fenòmens econòmics i financers, no poden continuar sent considerades purament productes adjacents en la formació permanent de l'educador. Tot al contrari: una filosofia global de formació que estimuli el diàleg entre els cosmos micro i macro, que confronti l'aula amb el món en canvi permanent, que allargui els paràmetres de l'experiència personal per reforçar els mitjans d'interpretació de la realitat. Aquesta filosofia global de formació desemboca en cadascun i en el conjunt dels quatre pilars que la Comissió de la UNESCO ha identificat com les bases de l'educació del futur, és a dir: aprendre a viure junts, aprendre a conèixer, aprendre a fer i aprendre a ser.

No estem parlant de cadenes de muntatge. Ni de fàbriques robotitzades. Ni molt menys de simples realitats virtuals.

L'educació ha de ser cada vegada menys una indústria per ser cada vegada més un servei: un servei estructurat entorn de noves mediacions i intermediacions en una contemporaneïtat afectada per una creixent complexitat.

Entre les principals mediacions cal destacar les que faculen la transformació de la informació en coneixement i, en un pas immediatament posterior, de coneixement en saviesa. Com a empresari social, el professor s'ocupa necessàriament dels ponts que vinculen canvi tecnològic i innovació social, en la vessant del caràcter eminentment horitzontal de les *partnerships* que indueixen al progrés sostenible. En la tasca quotidiana del professor es creuen problemàtiques més candents relatives a un predomini de valors materials, amb un nou ordre marcat per preocupacions de naturalesa postmaterial.

Hi ha dues mediacions més que comencen a revelar-se com a estratègiques des de la perspectiva del llindar del nou segle que està a punt de començar. En primer lloc, la funció de punt d'articulació crític entre l'Estat i la societat civil, incloent-hi les combinacions de geometria variable entre els sectors primari i secundari, d'una banda, i terciari, de l'altra. En segon lloc, omplir l'enorme llacuna de mediació entre demanda i oferta d'ELTV, sobretot en l'oceà de l'educació no formal, que deu la seva major «imperfecció de mercat» precisament a aquesta absència de relació intel·ligible i intel·ligent.

Avaluar els desafiaments de l'educació és sinònim de mesurar la nostra esperança col·lectiva. Reinventar els paradigmes d'escola és indissociable de la necessitat de replantejar els destins de la societat humana i els seus valors davant de les difícils envestides de cada època.

Seguint en la mateixa línia, acceptar reflexionar sobre el present i el futur dels professors significa el mateix que emprendre un gran viatge interior per la humanitat, per les seves forces i debilitats principals; un viatge a través de les seves contradiccions més flagrants. Tant de bo no ens falti la determinació i el valor per portar aquest escrutini fins a les seves últimes conseqüències.

Per una societat educativa centrada en els professors

Molt sovint trobem anàlisis educatives —infectades de lleugeresa— que identifiquen els professors amb una *força de bloqueig* davant de les transformacions necessàries en el sistema educatiu. Aquestes anàlisis representen el triomf de tesis fàcils que es fonamenten en la creença pueril d'una nova tecnologia miraculosa que faria que poguéssim prescindir de les persones a l'escola nova; una altra font d'extrapolacions abusives consisteix en l'aplicació de receptes neoliberals que tendeixen a retratar el professor com el gran enemic del culte al mercat com a panacea guaridora de tots els mals del sistema educa-

tiu. Moltes vegades –cal reconèixer-ho– aquests judicis es basen en interpretacions abusives dels fets originades per l'observació de comportaments puntuals, o bé per la verificació de certes manifestacions de corporativisme excessiu que, a voltes, poden perjudicar la imatge social del col·lectiu professional.

Quant a nosaltres, preferim veure els professors com *una enorme força de progrés i de desenvolupament*, la potencialitat dels quals tarda a mobilitzar-se pels grans desafiaments del futur. Convidar els professors perquè actuïn com a constructors del futur hauria de ser una prioritat absoluta de qualsevol societat o d'una política pública lúcida. De la mateixa manera, reclutar els millors de cada generació per tal que s'encaminin vers el sender de la professió docent és la millor pòlissa d'assegurança de la societat per ser capaç de progressar cap a un futur millor.

Aquesta prioritat esbossada adquireix la força de prioritat de totes les prioritats quan somniem ja no en una societat qualsevol, sinó en una utopia anomenada *societat educativa*.

Una societat educativa on totes les «respiracions» estan proveïdes d'intencionalitat formativa, una societat que *escull l'educació com a finalitat del desenvolupament* –i com a mesura fonamental d'aquest–, en oposició a la seva instrumentalització a l'altar de les màquines econòmiques, s'ha de centrar obligatòriament en els educadors, que són els seus artífexs primordials. Educadors que no es limiten a oferir solucions prefabricades, sinó que tenen el valor i la determinació d'ajudar a formular les preguntes més incòmodes.

En fi, educadors que assumeixen l'elevada responsabilitat d'educar per al discerniment en un món d'opcions cada vegada més crucials. Educadors que cuiden de la seva competència intel·lectual i que al mateix temps no descuiden –amb la mateixa voluntat– la seva competència moral. Educadors que ajuden a integrar els diferents aspectes de l'existència i que ajuden a formular les grans síntesis interpretatives, a través de motlles culturals que uneixen, ben diferents d'una política que fragmenta o d'una economia les crisis cícliques de la qual sembren el cansament social.

Per tant, una societat educativa és aquella que sap exigir el màxim dels seus professors, d'acord amb les enormes responsabilitats socials de les quals són detentors. Però, com a contrapartida, és al mateix temps una societat que nodreix també la saviesa de tenir cura dels seus professors: del seu benestar material i espiritual, de les condicions concretes de l'exercici professional, de la seva justa valoració en la jerarquia de les activitats comunitàries.

Dit d'una altra manera, la transició vers l'estat avançat de societat educativa confronta cada comunitat concreta amb el desafiament de la *capacitat de reflexionar*, o sigui, amb la necessitat d'una anàlisi introspectiva quant al *disegni* educatiu que persegueix, i quant a la seva visió respecte el lloc i el paper dels professors en la consecució d'aquests objectius. Professors que no renuncien a ser el centre de la ciutadania i que promouen una educació per a la inclusió, és a dir, un magisteri encaminat a proporcionar una nova ciutadania a les noves generacions.

La reflexió és una condició imprescindible per fer el salt quantitatiu de qualitat en els sistemes socials. Cap societat pot aprendre i progressar si no fa de tant en tant un autoexamen profund i honest. La consciència superior de la societat educativa ho requereix, senzillament. Una part vital del paper dels professors consisteix a fomentar aquesta capacitat de reflexió que és el segell d'identitat de les societats més avançades, i la mesura de la seva integritat de caràcter.

Convé recordar Ortega i Gasset, i la manera com aquest notable pensador va desvetllar el mètode per realitzar aquesta mesura de caràcter social: «El primer que l'historiador hauria de fer per tal de definir el caràcter d'una nació o d'una època és fixar l'equació peculiar amb què es desenvolupen dins d'ella les relacions de les seves masses amb les

minories selectes. La fórmula que descobreixi serà una clau secreta per sorprendre les més recòndites palpitations d'aquell cos històric.»

Afegirem que la relació entre les elits i les masses populars d'una nació es forja essencialment en el sistema educatiu, i la conformen els seus educadors col·locats a l'avantguarda d'una reflexió programàtica sobre el destí col·lectiu que uneix els membres d'una determinada societat.

La incorporació de la capacitat de reflexionar, com a actitud sistemàtica, és un pas indispensable per a l'edificació de la societat generativa, és a dir, una societat que procura consolidar allò nou sobre el millor llegat de la seva memòria col·lectiva. Per aquesta via, proposa garantir les condicions per a un avenç positiu i meticulós, de generació en generació, cicle sobre cicle, pas a pas.

Carlos Fuentes¹³ ho sintetitza de manera admirable quan evoca afectuosament la seva àvia, la seva primera professora. Ella, amb la seva saviesa senzilla, pensava «que l'educació i el magisteri serien el presagi de la nit eterna o de l'eterna aurora del país...».

Efectivament, és aquesta la més prodigiosa vocació dels qui, en cos i ànima, es dediquen al magisteri.

Des de sempre, els déus han volgut inscriure a les taules delineadores de la seva missió d'educadors la renovació de les Primaveres dels pobles.

Barcelona, 26 de febrer de 1998

13. Citem un dels assajos moderns més brillants sobre la problemàtica de l'educació i del progrés, de l'autoria d'un dels esperits més lúcids de la literatura universal contemporània (Fuentes, 1997).

Bibliografia

- BANKS, J.A. (1997). «Transformative Knowledge-Implications for Multicultural Education and Curriculum Reform». *Revista Colóquio/Educação e Sociedade*, 1/97. Lisboa: FCG, p. 107-125.
- CARNEIRO, R. (1994). «A dinâmica de evolução dos sistemas educativos», *Revista Colóquio/Educação e Sociedade*, 6/94. Lisboa: FCG, p. 13-60.
- CARNEIRO, R. (1995). «O Horizonte Intercultural da Nova Escola». *Jornal de Letras*, setembro. Lisboa.
- CARNEIRO, R. (1996). «A Tolerância e os valores da Interculturalidade». *Educação para a Tolerância*. Lisboa: SCPEM.
- CARNEIRO, R. (1997). «Vers une maison commune de l'éducation en Europe». Brussel-les: Commission Européenne-Ministère de l'Éducation Néerlandais.
- CARNEIRO, R. (1997). «O multimédia, esse desconhecido». Porto: Porto Editora/Grupo Forum.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1995). *Enseigner et Apprendre: Vers la Société Cognitive*. Brussel-les.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1997). *Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation*. Brussel-les.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1997). *Learning Differently, Education and Knowledge: A New Market for Audio-Visual and Multimedia Goods and Services, Discussion Paper*. Brussel-les.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1997). *Learning in the Information Society-Action Plan for a European education initiative*. Brussel-les.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1997). *Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation*. Brussel-les.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1997). *Pour une Europe de la Connaissance*. Brussel-les.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1997). *Pour une Europe de la Connaissance - Les Acquis des Programmes*. Brussel-les.
- DELORS, J. (1997). «Réflexions et propositions pour un nouveau modèle de développement». *Notre Europe*. Paris.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education*. Nova York: Macmillan Company.
- FUENTES, C. (1997). *Por un progreso incluyente*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- GALLAIRE, H. (1997). «Faster, Connected, Smarter». Expo 2000-Forum de l'OCDE sur l'Avenir. Dusseldorf.
- KRUGMAN, P. (1996). *The Self-organizing Economy*. Blackwell, Cambridge, Massachusetts.
- OECD (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris.
- OECD (1996). *Knowledge Bases for Education Policies*. Paris.
- OECD (1996). *Employment and Growth in the Knowledge-Based Economy*. Paris.
- OECD (1997). *Sustainable Flexibility-A prospective Study on Work, Family and Society in the Information Age*. Paris.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1996). *España invertebrada*. *Revista de Occidente* en Alianza Editorial, Madrid.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- RUDENSTINE, N. (1996). «The Internet is changing higher education». *Global Issues-USIA Electronic Journals*, vol. 1, 12, setembro.
- UNESCO (1995). *Our Creative Diversity*. Paris.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.

Del creixement econòmic al desenvolupament humà

Salomó Marquès. Catedràtic de Pedagogia. Universitat de Girona

1. Introducció

Abans d'entrar a exposar el tema que se m'ha encomanat voldria fer dues precisions que em sembla que poden ajudar a entendre el que diré.

La primera és que escric i parlo des d'un país que ha estat –i és– terra de pas, país de frontera. Un país que fa segles, a l'època medieval, va fer de pont entre cultures. Un fet que hauríem de tenir ben present avui dia quan, a casa nostra, hi ha una presència creixent d'immigrants, és que els rics són acceptats i els pobres causen preocupació, neguit i manifestacions de racisme. Un país que és terra de pas, terra de frontera, per a africans que busquen en una Europa idealitzada una vida millor que la que han deixat enrere.

Un país, d'altra banda, que ell mateix és plural i fruit del mestissatge. Les dades són clares: si a Catalunya no hi hagués hagut les migracions interiors de diferents pobles de l'Estat espanyol, ara no arribaríem als tres milions, i ja fa temps que s'han cuidat d'inculcar-nos que «som sis milions»!¹ Entre els anys 50, 60 i 70 van arribar a Catalunya més d'un milió i mig d'immigrants espanyols.

A més, parlo amb una llengua i des d'una cultura de la qual han sortit personatges universals com Ramon Llull, que en el llibre *Blanquerna*, escrit al final del segle XIII, ja es pregunta de quina manera podem aconseguir la pau entre els homes. La seva resposta podem considerar-la precursora del que després seran les Nacions Unides. Després de manifestar que «los missatges anassen per les comunes espiant qual comuna ha tort contra l'altra», afirma que «una vegada l'any cada potestat vengués a un lloc segur on fossen totes les potestats; e que segons forma de capítol, que es tractàs amistat e correcció dels uns als altres, e puniment de moneda fos en aquells qui no voldrien estar a dita dels definidors del capítol».² És a dir, Llull proposa resoldre les situacions conflictives amb el diàleg i, si és el cas, amb sancions econòmiques.

En segon lloc, quan escric aquest text tinc present que enguany és el cinquantè aniversari de la proclamació de la Declaració Universal dels Drets Humans. Uns drets que, tal com afirma Fernando Savater, «encara avui són, per vergonya col·lectiva nostra, un catàleg de bons propòsits més que no pas unes conseqüències efectives».³ Una Declaració que, tot i que s'ha de revisar i actualitzar, continua essent un referent necessari i l'ideal comú al qual hem de tendir. La Declaració, promulgada el 1948, quan se sortia d'una extenuant Guerra Mundial, va ser promulgada per unes Nacions Unides que, en aquell moment, parlaven majoritàriament en anglès, eren de color blanc i amb predominança de la cultura anglosaxona. Unes Nacions Unides formades per uns estats que, encara avui dia, no estan en igualtat de condicions; el dret de veto de les grans potències ens ho demostra.

1. VEGU FÍSAS, V. (1994). *Les migracions: contra l'oblit de la nostra història*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, Documents núm. 31.

2. VEGU LLINARÉS, A. (1987). *Ramon Llull*. Barcelona: Edicions 62 (2 ed.), p. 253.

3. SAVATER, F. (1995). *Ètica per al meu fill*. Barcelona: Ariel, p. 117.

2. L'Informe Delors No és la meua intenció repetir el que diu l'*Informe Delors*, conegut per tots vostès. Sobre l'*Informe* en general, voldria dir que és un llibre que han de llegir no només els membres de la UNESCO, a qui va adreçat, sinó les persones que treballen en el camp de l'educació, així com els polítics i tota la gent interessada per saber cap a on anem i quin futur ens espera. És un llibre que es converteix en un referent i que marca una inflexió, de la mateixa manera que en el seu moment ho varen ser el de Coombs, *La crisis mundial de la educación*, i el de Faure, *Aprender a ser*.

L'*Informe* fa algunes afirmacions que hem de tenir presents i que vull recordar breument. S'afirma de manera clara i contundent que en els últims anys, des del punt de vista econòmic, s'ha marcat encara més la divisió entre rics i pobres. Es constaten els desequilibris i les diferències existents entre els habitants del nostre món; desequilibris i diferències que afecten tots els països i tots els àmbits: els camps de la cultura, de la recerca, de la ciència, del desenvolupament; es posa en relleu la disparitat en l'accés al coneixement, és a dir, la desigualtat entre homes i dones davant de l'educació (tant en el nivell de l'escolarització com en el de la formació de les persones adultes). Si les tendències actuals es mantenen, la desigualtat entre els països industrialitzats i el món en desenvolupament deixarà de ser injusta per convertir-se en inhumana, segons que s'afirma en un informe recent de les Nacions Unides sobre el desenvolupament humà.

L'*Informe* insisteix que l'objectiu de creixement econòmic pur és insuficient per garantir el desenvolupament humà i qüestiona aquest creixement econòmic pel seu caràcter generador de desigualtats i pels elevats costos que comporta en els camps del treball i del medi ambient (p. 67). Aquesta afirmació no crec que la comparteixin els membres del Banc Mundial, que també opinen sobre la situació del món i de l'educació des d'una òptica força diferent a la de la Comissió Internacional coordinada per J. Delors. Quan des del Banc Mundial, amb tot el poder que té d'incidir en la vida dels estats, es parla de desenvolupament, aquest concepte té una significació exclusivament econòmica. En canvi, l'*Informe Delors* insisteix en les dimensions ètica, cultural i ecològica del concepte de desenvolupament. Ens trobem amb un creixement asimètric i desigual de les riqueses: mentre que uns –pocs– continuen enriquint-se, d'altres –molts– continuen empobrint-se ràpidament. Alguns països han davallat a un nivell tan baix que alguns informes internacionals els consideren irrecuperables des del punt de vista econòmic. Penso, per exemple, en els de la zona de l'Àfrica subsahariana.

De totes maneres, encara que el món de l'economia sembli inhumà, des d'alguns sectors econòmics es va promoure en la dècada dels 70 una campanya per fomentar un desenvolupament amb rostres humans i per disminuir aquest abisme que s'anava formant entre països rics i països pobres. Es proposava que els països industrialitzats concedissin el 0,7% del producte interior brut als països menys desenvolupats; d'aquesta manera es podia aturar la fam al món, una de les plagues actuals. També s'insistia que la divisió entre est i oest és molt menys preocupant que la que hi ha entre nord i sud, entre països rics i pobres, tot recordant que als països del nord també tenen el seu propi sud. I de la mateixa manera que es parla del Primer i del Segon Món, es comença a parlar de Tercer i Quart Món, referint-se a les bosses de pobresa i marginació a l'interior dels països rics.

Aquesta proposta del 0,7%, alguns l'entenien com una proposta pragmàtica, com un camí de supervivència; d'altres consideraven que, posant-la en pràctica, s'acomplia una obra de justícia en retornar una part del que s'ha robat als països en via de desenvolupament. Són dues visions diferents. Sigui com sigui, és cert que aquesta proposta no ha prosperat o, com a mínim, no ha prosperat prou ràpidament per aconseguir que les diferències disminuïssin de manera substancial.

En l'*Informe* també es parla d'un desenvolupament sostenible, és a dir, de promoure un desenvolupament que no només pensi i actuï en vista a una solució ràpida i immediata

per a determinats problemes, sinó que pensi en projectes i solucions a més llarg termini; que es pensi no només en nosaltres sinó també en les generacions futures. Un desenvolupament sostenible que va necessàriament unit a canvis globals.

Cal ser conscients dels límits del creixement, de l'impacte de l'activitat humana sobre el planeta, i conèixer les repercussions que comporta localment i globalment. Si volem un desenvolupament humà cal pensar en les generacions futures i fomentar un creixement mesurat. La Comissió Delors, quan parla de futur, ho fa des d'una òptica més humanista que no pas la dels membres del Banc Mundial, que amb una visió neoliberal i economicista del món són capaços d'exigir la implantació de la democràcia en un estat com a camí per fomentar més guanys econòmics.

Un altre aspecte que cal destacar de l'*Informe Delors* és la insistència en el fet de la globalitat, de la mundialització i de la pluriculturalitat. Vivim en una societat cada vegada més plural, vivim en un món cada vegada més interrelacionat. Ja no hi ha illes; tot ens afecta a tots.

És normal, doncs, que amb aquesta perspectiva es qüestionï a fons el fet educatiu que, per als membres de la Comissió Delors, es fonamentarà en quatre pilars que són: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser. La Comissió dona una dimensió globalitzadora i humanista al fet educatiu.

3. El desenvolupament humà

Si el creixement econòmic ha estat desigual en aquestes darreres dècades i han augmentat les diferències entre rics i pobres, pel que fa al desenvolupament humà no podem ser gaire més optimistes: les altes taxes d'analfabetisme; els maltractaments i l'exploatació dels infants (les pàgines dels diaris darrerament van plenes d'informacions que ens parlen d'esclavatge d'infants, això a la fi del segle xx! I de comerç sexual a força països, també en l'Europa civilitzada! Sempre toca el rebre als més indefensos); les migracions forçoses de milions de persones degudes a les guerres no declarades; els morts i ferits entre la població civil en els enfrontaments bèl·lics; les taxes d'atur, especialment entre els joves; la consolidació i l'engrandiment de les bosses de pobresa en el primer món, etc., són algunes referències que ens indiquen que encara ens queda molt camí per recórrer a l'hora de parlar de desenvolupament humà.

És cert que també podem fer una altra lectura de la realitat del món i destacar aquells aspectes que ens demostren que hi ha hagut una millora. L'acabament de guerres en alguns països americans; l'establiment d'una democràcia, encara que sigui precària, en aquests països, així com la transformació d'escamots armats en partits polítics, en són alguns exemples.

L'aparició d'organitzacions no governamentals (ONG) amb una orientació específica; organitzacions dedicades a fomentar la pau, a promoure el desenvolupament, etc., és un altre fet positiu. Fa 15 anys, en tot l'Estat espanyol n'hi havia 9; ara en són més de 90 i a Catalunya n'hi ha 55. Malgrat tot, considero que cal estar amatent a la proliferació de les ONG no sigui que algunes d'aquestes responguin més a interessos personals que no pas a resoldre temes concrets o, el que seria pitjor, serveixin de tapadora per a negocis econòmics. La coordinació entre diferents ONG així com l'acceptació d'un codi ètic és el camí per mantenir l'eficàcia de l'acció. Una acció que, personalment, considero que no ha de limitar-se a una tasca assistencial, sinó que ha d'anar acompanyada de la denúncia dels desequilibris existents i la proposta de solucions.

Parlant de fets positius, també destacaria el notable creixement que ha experimentat el voluntariat. L'activitat de persones que de manera altruista dediquen una part del seu temps al servei dels altres. El seu camp d'actuació és d'allò més variat i va des de l'animació sociocultural fins a la marginació, la tercera edat, etc. Pel que fa al voluntariat, cal vigilar el perill que comporta que des de les instàncies de govern es fomenti, ja

que en alguns casos pot portar a la funcionarització del voluntari o, el que seria més reprovable, que això sigui un camí per fer carrera política.

Sigui com sigui, des de fa temps ja sabem quina és la fita per aconseguir el ple desenvolupament humà: el compliment eficaç de la Declaració Universal dels Drets Humans. És el manament moral als governs i a les persones democràtiques per construir una societat més justa, fraternal i en pau. En el preàmbul de l'esmentada Declaració s'afirma taxativament que és mitjançant l'educació i l'ensenyament que s'ha de promoure el respecte dels drets i les llibertats. Aquesta afirmació compromet de ple totes les persones que, com nosaltres, treballem en el camp de l'educació; és una afirmació que ens empeny a esforçar-nos perquè cada vegada més els principis d'aquesta declaració siguin una realitat tangible arreu del món.

En el marc d'aquesta Declaració, destacaria personalment la necessitat i la urgència de fer el pas d'una cultura de la guerra a una cultura de la pau. Tal com afirmava Fèlix Martí, director general del Centre UNESCO de Catalunya en la inauguració del curs 1993-94 a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Girona, hem d'avançar ràpidament cap a la cultura de la pau; les guerres són anacròniques i inútils, són respostes irracionals i perverses que no solucionen els problemes.⁴

Hem d'aprofundir críticament en les causes de la violència, de la pobresa, de la solitud, del consumisme, de la marginació i de l'exclusió, dels desequilibris, i esforçar-nos amb la força de la pau a transformar la societat. Hem d'aprendre a resoldre de manera pacífica els conflictes que es donen en tota col·lectivitat; conflictes i tensions que augmenten en la nostra societat cada vegada més plural. És allò que tantes vegades s'ha dit: cal que guanyi la força de la raó i no pas la raó de la força, com en tantes ocasions passa.

El tema de la pau, d'una societat en pau, en una pau fonamentada no només en l'absència de conflictes bèl·lics sinó en la instauració de la justícia, en l'aplicació dels drets humans, és un dels objectius per aconseguir un millor desenvolupament humà.

En aquesta perspectiva de futur més humà, hem de recordar, a més, el que s'afirma en la Declaració Universal dels Drets Humans de les Generacions Futures,⁵ redactat a la Universitat de La Laguna fa pocs anys, que ens parla del dret a una terra preservada, del dret a la vida i a la preservació de l'espècie humana, del dret a un medi ambient ecològicament equilibrat, etc. És responsabilitat nostra d'esforçar-nos perquè les generacions que vénen darrere puguin viure en una terra no contaminada; hem de vetllar per tal d'evitar modificacions desfavorables a les condicions de vida en el camp climàtic i en la biodiversitat. El progrés científic i tècnic ha de ser equilibrat, no pot fer-se a qualsevol preu. L'aprofundiment de les relacions dels humans amb la Mare Terra és un altre camí per a un món més desenvolupat humanament.

En una societat cada vegada més internacional i cada vegada més globalitzada, hem de promoure el respecte i el reconeixement de les identitats culturals; hem de saber conjugar el sentit de comunitat local amb el de globalitat i mundialitat; som un únic col·lectiu format per comunitats diferents, riques d'història i de cultura. Estem caminant cap a una única societat mundial; estem vivint un procés de globalització i mundialització inèdit fins ara. Un procés que s'està fent sobretot per via del mercat, i penso que s'hauria de fer per via de la solidaritat. Sabem prou bé que el mercat capitalista és un mercat competitiu i excloent. Consolidant aquest camí aprofundim en la deshumanització.

4. MARTÍ, F. (1993). *Educació i valors en la perspectiva del segle XXI*. Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat de Girona, p. 14.

5. Vegeu «Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Generaciones Futuras». *Boletín Informativo Comisión Española de la UNESCO*, abril-juny de 1994.

Pensant en un desenvolupament més humà, en el qual no prevalguin els criteris economicistes, hem de fer que les nostres urbs es converteixin en ciutats educadores, ciutats que no fomentin l'exclusió basada en la raça, el sexe, la cultura o altres elements discriminadors, sinó que siguin àmbits territorials des dels quals es promogui una educació en la diversitat i per a la comprensió, la cooperació i la pau internacionals.⁶

Es tracta de bastir una ciutat en què el fet multicultural sigui motiu d'intercanvi i d'enriquiment personal i col·lectiu. El nostre país ha canviat molt durant els darrers anys i encara canviarà més segons que diuen els estudiosos. Sembla que, per exemple, en les escoles públiques de la costa es doblarà, en el termini de 2-3 anys, el nombre de fills d'immigrants nord-africans.

La presència permanent, entre nosaltres, de persones d'altres cultures és un fet imparable. La premsa del diumenge 15 de febrer afirmava que el nombre d'estrangers que residia legalment a Catalunya l'any passat havia augmentat un 16%.⁷ Catalunya és la comunitat autònoma amb més immigrants de tot l'Estat espanyol; immigrants que majoritàriament provenen d'Europa i d'Àfrica; i dins de Catalunya la demarcació de Girona és la que té la proporció més alta d'immigrants per habitant de tot l'Estat, amb 15.300 estrangers extracomunitaris, procedents principalment del Marroc i Gàmbia. En xifres absolutes, les comarques gironines se situen darrere de Barcelona i Madrid.⁸

Els qui treballem amb col·lectius d'immigrants sabem que la realitat és superada amb escreix amb la presència dels anomenats *il·legals*, els qui no tenen papers, que en força casos són mà d'obra barata i sovint explotats. Ja que parlo d'aquest tema, deixeu-me demanar públicament la revisió, si no l'anul·lació, de la Llei d'estrangeria, que permet que a casa nostra es donin situacions de discriminació que demostrin, a la pràctica, que no totes les persones són iguals, contradient l'article primer de la Declaració Universal dels Drets Humans.

Pensant en el desenvolupament humà, considero que hem de potenciar ponts de diàleg entre cultures; hem de fomentar el coneixement mutu com a camí indispensable per consolidar una societat oberta i democràtica. La por i el recel, fruit del desconeixement, s'han de vèncer amb el contacte directe i amb l'intercanvi. Tancat i classificat cada un en les seves pròpies posicions difícilment aconseguirem alguna cosa, com no sigui un empobriment personal i cultural. «El coneixement de les cultures és un element important per potenciar la convivència i el respecte mutu. Per tant, es recomana que ajuntaments, ONG, associacions d'immigrants, escoles, etc., promoguin espais d'intercanvi cultural», s'afirma en el *Document de Girona. 50 propostes sobre immigració* de l'any 1992, document que el govern de Catalunya ha fet seu. D'altra banda, no oblidem que l'educació intercultural és inseparable de la pràctica de la solidaritat i de la lluita per una major justícia social i l'exercici dels drets cívics i polítics dels immigrants.

Sóc conscient que aquestes afirmacions són fàcils de fer des de darrere d'una taula i mentre es queden en l'àmbit general i teòric. El problema el trobem a l'hora d'aplicar-les en la vida quotidiana i quan ens afecten directament. És allò que em deia l'altre dia una companya: «Jo ja crec que totes les persones som iguals, però el dia que la meua filla em vingui i em digui que vol casar-se amb un negre, no sé com reaccionaré».

En aquest camp de la interculturalitat hi tenen un paper fonamental l'escola i els mestres: aquests haurien de rebre durant la seva etapa de formació inicial aquells estímuls i aprenentatges que els fessin ser professionals ben capacitats i actius en la construcció d'una societat oberta i solidària.

6. Vegeu *Carta de ciutats educadores. Declaració de Barcelona. Principi 1. Primer Congrés Internacional de Ciutats Educadores*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1991.

7. *El País*, separata de Catalunya, diumenge 15 de febrer de 1998, p. 4.

8. *El Punt*, dijous 19 de febrer de 1998.

També hi tenen un paper important els mitjans de comunicació, que, a vegades, amb títols escandalosos difonen una imatge de la societat que no és la real. La vida de cada dia és molt més rica i variada i més optimista que el que es transmet a través de la premsa escrita, de les tertúlies radiofòniques i dels telenotícies.

4. El desvetllament des de la universitat

Ja que m'adreço principalment a un públic universitari, deixeu-me fer unes referències especials. La Declaració Universal dels Drets Humans, en l'article 26.2, insisteix que l'educació ha de tendir al ple desenvolupament de la personalitat humana i al reforçament del respecte dels drets humans i de les llibertats fonamentals. Ha d'afavorir la comprensió, la tolerància i l'amistat entre les nacions i tots els grups socials i religiosos. Treballar activament perquè aquests propòsits es consolidin no és ja treballar per al desenvolupament humà?

Aquest article també afecta els estudis universitaris. No són només els ensenyaments obligatoris els que han de fomentar el coneixement i la pràctica de la Declaració i dels valors que hi ha continguts: pau, cooperació, igualtat, tolerància, etc., sinó que també ens pertoca a nosaltres, els estudiants i el professorat universitari. I més si tenim present que una bona part dels i de les joves que entren a les nostres universitats no han llegit mai el text complet de la Declaració. És significatiu que després de més de 20 anys de democràcia encara hàgim de constatar aquests dèficits!

A la Declaració del 1948 han seguit recomanacions i declaracions de diferent importància legislativa i fetes des de diferents instàncies, des de les mateixes Nacions Unides, des del Consell d'Europa, etc. Vull insistir en una recomanació del Consell d'Europa perquè considero que ens afecta directament i, pel que en sé, no es compleix amb aquella plenitud que seria desitjable. El 1985 la Comunitat Europea va promulgar una recomanació del Comitè de Ministres sobre l'ensenyament i l'aprenentatge dels drets humans a les escoles.

En aquesta recomanació es recorda que les escoles són comunitats que poden donar i han de donar l'exemple de respecte per la dignitat de tota persona humana i per les diferències, i es demana que en els programes escolars es faci present l'experiència viscuda dels drets humans a tots els nivells de l'ensenyament: preescolar, primària i secundària. Un ensenyament que té l'objectiu d'encaminar els estudiants a comprendre i acceptar les nocions de justícia, igualtat, llibertat, pau, dignitat, drets i democràcia.

Em penso que és bo recordar aquesta recomanació del Consell d'Europa en un moment en què hi ha una moguda força general de revisió de plans d'estudis. Pel que concerneix, em temo que en un futur proper podem carregar els i les estudiants de magisteri d'assignatures instrumentals (necessàries, no faltaria més) oblidant, però, que el que hem de preparar són bons professionals que es preguntin quina societat volem construir i quina persona volem ajudar a créixer. Segons aquesta recomanació, en la formació inicial dels futurs ensenyants se'ls ha d'incitar a interessar-se per les qüestions nacionals i internacionals; a discernir i combatre totes les formes de discriminació dins de les escoles i la societat, i animar-los a afrontar i vèncer els seus propis prejudicis. És un document que afecta directament les facultats de ciències de l'educació, els departaments que les integren, l'alumnat i el professorat que hi treballa i hi estudia.

D'altra banda, no hem d'oblidar que la universitat, a més d'impartir continguts i fomentar la recerca, ha de ser la consciència crítica de la societat. Però per poder exercir aquesta responsabilitat ha de tenir la valentia d'analitzar-se ella mateixa, tal com recordava Federico Mayor Zaragoza en l'acte del seu nomenament com a *doctor honoris causa* per l'Institut Químic de Sarrià, el 1992. Uns anys més tard, en la inauguració del curs de les universitats espanyoles, el 30 de setembre de 1996 a Madrid, el director general de la UNESCO afirmava que els intel·lectuals tenen l'obligació moral d'assumir les neces-

sitats i els criteris d'aquells que no tenen els mitjans necessaris per fer sentir la seva veu; d'aquells que només són atesos quan ja és massa tard: quan les crisis han arribat al punt sense retorn i, en molts casos, els conflictes han donat lloc a explosions de violència.

En aquest sentit, m'agrada recordar les paraules del pedagog Miquel Soler, que amb una llarga experiència de treball a la UNESCO recorda que els educadors no poden ser sinó membres de l'ampli moviment d'inconformistes que, apel·lant a la intel·ligència i a la fraternitat, treballen per un món radicalment diferent.⁹ L'educació està al servei de les persones i no pas del mercat, com propugna el Banc Mundial. Sovint em pregunto si no estaria bé que les universitats recuperessin aquell esperit crític que tenien als darrers anys del franquisme per transformar la societat; em penso que una mica de l'esperit del Maig del 68 no ens faria gens de mal.

Una consciència crítica que ha de tenir de referent la Declaració Universal dels Drets Humans. Una consciència crítica que hem de desvetllar entre l'alumnat i el professorat amb el coneixement i l'aplicació de la Declaració. No estaria gens malament veure com s'adeqüen els programes de les assignatures als continguts generals de la Declaració. Tots i totes som conscients que la llibertat de càtedra ens permet establir uns programes ben amplis i flexibles en les carreres universitàries. Jo em pregunto, posant un exemple que em pertoca directament, en les matèries d'història de l'educació, de quina manera hi hem incorporat la visió intercultural? O és que encara la nostra visió és purament eurocèntrica i etnocèntrica?

No estaria gens malament que en els estatuts de les nostres universitats s'afirmés que «la universitat s'inspira en els principis bàsics de llibertat, justícia i solidaritat; es compromet en la promoció de la igualtat d'oportunitats i en la lluita contra la discriminació per raons de gènere, classe, ètnia, raça, religió o qualsevol altre caràcter distintiu de les persones i els col·lectius, i assumeix com a pròpia la Declaració Universal de Drets Humans de les Nacions Unides», tal com afirmen els estatuts d'una universitat de Catalunya.¹⁰ Així, al convenciment personal podríem afegir la força legal per promoure accions que ens portin cap a un creixement més humà de la nostra societat i del món.

5. Una utopia?

Sóc conscient que algunes de les afirmacions que acabo de fer poden ser titllades d'utòpiques per alguns dels assistents a aquesta Jornada (espero que pocs!). Si és així, vull manifestar el meu profund convenciment de la necessitat de la utopia per transformar el món. Una utopia que, evidentment, no té res a veure amb aquella actitud que popularment anomenem de *somiatruïtes*.

Sense una utopia que es va realitzant i que mai no s'acaba d'aconseguir perquè el fet d'anar-la aconseguint va generant més utopia, es fa difícil viure en la nostra societat. En una societat que genera bosses de pobresa i marginació perquè uns quants puguin (puguem) viure bé, i alguns en l'opulència insultant. Totes i tots coneixem a les nostres ciutats i al nostre país exemples clars del que s'anomena eufemísticament *Quart Món*.

Davant d'aquesta situació no és cert que no s'hi pugui fer res per canviar-la i per fer una societat més humana. Treballant per fer la nostra ciutat més humana, contribuïm a fer més humà el món. És allò d'actuar localment i pensar globalment. El «no hi ha res a fer» és la resposta que genera el sistema mateix perquè res no canviï; una resposta paralitzadora i deshumanitzadora.

Hi ha exemples clars que gràcies a la valentia i al convenciment d'algunes persones i col·lectius titllats d'utòpics s'han canviat situacions que semblaven inamovibles fa pocs

9. Vegeu SOLER, M. «Dos visiones antagónicas de la educación desde la atalaya internacional». *Voces*, Asociación de Educadores de Latinoamérica y del Caribe, Montevideo, any 1, núm. 2, desembre de 1997, p. 4.

10. Vegeu *Estatuts de la Universitat de Girona*, article 2.

anys. Penso, per exemple, a casa nostra en tot el moviment de l'objecció de consciència. Qui ens ho havia de dir fa 30 anys que es produiria un canvi tan significatiu entre el jovent pel que fa al servei militar? Un canvi que encara no ha acabat si tenim present les accions que ara estan promovent els insubmisos i desertors.

Si en el camp de l'objecció de consciència al servei militar s'ha avançat molt també s'avança, més lentament, en el camp de l'objecció fiscal, perquè tots sabem que quan se'ns toca la butxaca som molt mesurats i no gaire valents per prendre decisions. Heu pensat en la força que tindríem si tots, a l'hora de fer la declaració a Hisenda, descomptéssim el percentatge corresponent al que es dedica en els pressupostos generals a l'exèrcit i altres forces armades i el dediquéssim a promoure accions de pau?

Què podem dir del moviment del 0,7% amb les seves mobilitzacions? No han forçat una llei de cooperació i de solidaritat millor que la que tenien preparada els diferents governs de l'Estat? I què podem dir de l'acció d'algunes ONG perquè deixin de fabricar-se mines antipersones? O perquè es portin a la pràctica accions de control contra la contaminació mediambiental?

Són alguns exemples propers que ens demostren que sí que es pot canviar la situació, que es pot anar transformant la nostra societat i el nostre món i fer-lo més humà. Són exemples que ens confirmen que no cal moure's per criteris exclusivament econòmics. Cal que la societat civil sigui conscient de les enormes possibilitats que té si està organitzada i fa accions coordinades. Fomentar l'associacionisme, fer agafar gust per la cosa pública (la *res publicae*), fer sortir la gent de casa seva és una de les assignatures pendents de la nostra democràcia. Una democràcia formal que, venint d'on ve, ha de ser considerada com un enorme pas endavant però no definitiu. Una democràcia que és millorable i ampliable. Hem de ser crítics amb la nostra democràcia. El desencís, el «tant se me'n fa», la passivitat que hi ha ben arrelada en força sectors de la nostra societat no fan avançar la democràcia. D'altra banda, cal valorar l'esforç i la dedicació de les persones que treballen per al servei públic en una societat canviant, com ho demostren el fet *okupa* i el naixent moviment de parats.

Encara hi ha molts altres camins possibles; camins que no són teòrics i que si es porten a terme ens afecten directament. I aquí rau la qüestió: fins a quin punt nosaltres som capaços de viure en la pròpia vida el discurs solidari que sovint fem.

Per anar cap a una societat més humana hem de ser menys consumistes i més solidaris. Les nostres prioritats no han de ser el consum. Ho sabem prou bé que el 90% del que consumim és superflu! Deixeu-me posar un exemple general, perquè els estudis estan fets i ja se sap que si es fes un repartiment general de la riquesa del nostre món tot-hom podria viure com es viu ara a Portugal. Els portuguesos viuen una mica menys bé que nosaltres. Estaríem disposats a renunciar a una part del nostre benestar perquè d'altres en tinguessin més?

Ja sé que aquesta qüestió és teòrica. En voleu alguna de pràctica i més propera? Seríem capaços de renunciar a fer classes a la UNED o a la UOC per afavorir que altres professors i professores tinguessin feina? Defensaríem la setmana de 35 hores a canvi de donar feina a altres persones encara que això suposés una disminució en la nostra economia? Estem disposats a treballar perquè els immigrants que hi ha en les nostres poblacions tinguin dret a vot i siguin ciutadans igual que nosaltres? I no només els de la Comunitat Europea?

Aquestes i altres qüestions són les que ens hem de plantejar i a les quals hem de donar resposta si volem treballar activament en la consecució d'un món més humà que és el repte que tenim plantejat, no teòricament sinó en la pràctica, ara i aquí. Un món més humà que hem de bastir tots plegats amb l'exemple personal i el treball col·lectiu.

En poques paraules, per anar fent una societat més humana, que no estigui basada en purs criteris econòmics, el centre de la qual no sigui el creixement econòmic a

qualsevol preu i a costa dels més febles, hem de fer un canvi personal. Hem de promoure i experimentar una nova manera de veure les coses i una nova manera de viure. Pensar globalment, pensar en el futur, pensar en els altres i viure més austerament i compartint.

Però no n'hi ha prou de canviar personalment; cal que ens ajuntem amb altres persones, que creem col·lectius, que creem associacions, que creem força col·lectiva des de la societat civil. Que no esperem que ens ho donin tot fet, que ens ho anem construint nosaltres. I també que forcem amb propostes imaginatives i agosarades els qui tenen la responsabilitat pública de governar el país.

La participació en l'Informe Delors

Jaume Sarramona. Catedràtic de Pedagogia a la Universitat Autònoma de Barcelona.
President del Consell Escolar de Catalunya

La participació com a manifestació de la democràcia

L'Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre educació per al segle XXI, comunament conegut com *Informe Delors*, fa una anàlisi de la situació actual de l'educació al món i presenta propostes per a la seva millora en la pròxima entrada de segle.

En general, s'observa una major preocupació pel futur de l'educació en els països en vies de desenvolupament, la qual cosa resulta lògica si considerem que la UNESCO s'ha vinculat tradicionalment a aquests països, als quals ha volgut ajudar en el terreny educatiu i cultural. I una primera manera de fer-ho ha estat la demanda d'un aprofundiment en l'estructura democràtica de la societat, tot advertint que en els llocs de més tradició democràtica es detecta un cert desencís, «*mentre que la democràcia ha guanyat terreny en zones antigament sota control totalitari i despòtic*» (p. 13).¹

Una de les manifestacions més clares de la democràcia és la participació social en els temes que són d'interès general. S'entén la participació com una forma de repartiment del poder, com una garantia que els responsables polítics tindran en compte els interessos i el parer dels destinataris de les seves decisions. Participar en una societat democràtica és alguna cosa més que exercir el dret al vot, encara que això també sigui important.²

La necessitat de la participació social en l'educació és destacada en diverses ocasions en l'Informe Delors. I és que l'educació apareix com una de les activitats socials més transcendents, atès que ens afecta a tots d'alguna manera: «*L'educació es defineix com un vehicle de les cultures i els valors, com a construcció d'un espai de socialització i com a gresol d'un projecte comú*» (p. 45). No es pot oblidar que actualment l'escola és el lloc on tota la població hi passa una colla d'anys de la seva vida, precisament en uns moments de construcció de la personalitat. Com també es pot dir respecte a altres camps importants de la vida social, l'educació (escolar) és una activitat massa important perquè resti solament en mans dels professionals i, cal afegir-hi, del poder polític.

Ha de ser el conjunt de la societat qui digui, d'una banda, quin és el tipus d'educació que necessita i, d'una altra, quins mitjans està disposada a dedicar-hi per fer-la realitat. Les finalitats generals de l'educació, per tant, han de ser el resultat del parer col·lectiu, encara que la seva concreció en termes pedagògics sigui una de les activitats que corresponen als professionals de l'educació. Un text de l'Informe és prou explícit sobre això: «*les opcions educatives comprometen el conjunt de la societat i requereixen l'obertura d'un debat democràtic sobre els mitjans i sobre les finalitats de l'educació*» (p. 142). Perquè no hi podrà haver compromís social vers el sistema educatiu si no hi ha hagut participació en els seus trets essencials.

1. Totes les citacions, i per tant els números de pàgina que apareixen, corresponen a l'obra en versió catalana *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 1996.

2. SARRAMONA, J. (1993). *Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela*. Barcelona: Ceac.

Aquesta participació social es fa especialment necessària en els moments de canvis importants dins del sistema educatiu. Sempre es podrà discutir quin ha de ser el millor procediment per canalitzar aquesta participació, però resulta imprescindible materialitzar-la d'alguna manera.

A tall d'exemple es podria esmentar el procés seguit amb motiu de la Reforma espanyola del 1990. Abans es va fer un *Llibre blanc*, que va tenir molta difusió, i en el cas concret de Catalunya es va obrir un debat molt més ampli, perquè es va crear una comissió responsable de canalitzar la participació al nostre país, la qual es concretà en un qüestionari específic que s'envià a tots els centres escolars i als principals organismes significatius i a partir del qual després s'elaborà el corresponent *Informe*.³ Potser val la pena recordar aquell procediment participatiu seguit aleshores per comparar-lo amb el proposat en primera instància pel Ministeri d'Educació aquest mateix curs per modificar l'ensenyament de les humanitats a l'Educació Secundària Obligatoria, i que va donar lloc a un fort enfrontament polític i social que arribà fins i tot al Congrés dels Diputats, tot per una manca de debat i de participació social i política abans de fer una proposició de Reial Decret.

Amb temes de fons, per tant, la participació social no pot ser mai bandejada, si després es vol el compromís de tota la comunitat educativa en l'aplicació de la normativa al sistema escolar. Serà mitjançant la participació com es podrà aconseguir la valoració mateixa del sistema educatiu per part de la societat, que no ho veurà com una cosa imposada i aliena als seus interessos, sinó com part de la mateixa vida col·lectiva: «*L'èxit de l'escolarització depèn en bona part del valor que la col·lectivitat atorga a l'educació. Quan és molt apreciada i activament buscada, la missió i els objectius de l'escola són compartits per la comunitat i tenen el seu suport*» (p. 109).

Necessitat d'un acord social sobre l'educació

«*Una de les primeres tasques de les autoritats públiques consisteix a fomentar un gran acord entre els diferents actors sobre la importància de l'educació i el seu paper en la societat.*» (p. 146).

La situació és diversa segons els diferents països. En alguns en vies de desenvolupament encara cal fomentar el compromís vers l'escolarització, el convenciment que l'escola és un factor important de democràcia i d'equilibri social. Encara són moltes les famílies arreu del món que consideren més necessari garantir els recursos que poden aportar els infants amb la seva activitat laboral que el fet d'assistir a l'escola, i la seva realitat els condueix a aquesta convicció. En aquest cas, l'educació escolar no podrà arribar a tothom solament amb mesures coercitives o bones paraules; si no hi ha canvis estructurals que garanteixin la pervivència de les famílies sense haver de recórrer als ingressos dels infants no s'aconseguirà la valoració de l'escola i la seva continuïtat per un període mínim de vuit o deu anys d'escolarització.

En els països desenvolupats el problema és un altre. Aquí les famílies compleixen de sobres el fet d'enviar els infants a l'escola i es pot dir que se sobrepassen en bona part els anys de l'escolarització obligatòria; però també hi ha la tendència a desentendre's de les tradicionals responsabilitats de l'educació familiar i carregar sobre l'escola la principal responsabilitat de l'educació dels fills. La conseqüència d'aquesta situació és la necessitat d'un debat col·lectiu sobre el nou paper que hauria de correspondre a la família i l'escola en la societat desenvolupada del pròxim segle.

D'altra banda, no hi ha dubte de com està afectant l'escola, i encara ho farà amb més intensitat, la denominada *societat de la informació*: «*El desenvolupament de noves*

3. *Document Informe del Debat sobre la Reforma Educativa* (1988). Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament.

tecnologies de la informació i de la comunicació ha de suscitar una reflexió de conjunt sobre l'accés al coneixement en el món de demà» (p. 162); per tant, l'escola haurà d'adaptar-se a la nova situació social.

En els països en vies de desenvolupament, la implicació de les famílies amb l'escola passa també per la implicació de tota la comunitat local: *«quan hi ha reticències per part dels pares a enviar els infants a l'escola, cal associar la comunitat local a l'avaluació de les necessitats, i instaurar un diàleg amb les autoritats i altres grups» (p. 109).* Tal com també s'ha insistit en diverses instàncies, l'Informe Delors aposta també per un desenvolupament de caire comunitari per garantir el mateix desenvolupament educatiu, i considera l'educació com una dimensió més de la vida social integrada, la qual cosa condueix a demanar que una de les formes de participació social en l'educació prengui la forma de «centres comunitaris» (p. 119).

La comunitat pròxima pot materialitzar de diverses maneres la seva participació en l'escola, des de la influència sobre famílies concretes per modificar la seva actitud vers l'escola fins a tenir un paper actiu dins d'aquesta: *«confiar a membres de la comunitat les funcions auxiliars o paraprofessionals dins del sistema escolar també es pot considerar com una forma de participació» (p. 110).*

En parlar de participació comunitària apareix amb especial força la participació de les dones. Així ho expressa l'Informe: *«El paper dels grups femenins, sobretot els grups en els quals hi participen les mares de família, pot ser determinant per garantir l'èxit i la continuïtat dels programes d'educació bàsica» (p. 110).* I és que es tracta d'un altre aspecte on hi ha grans diferències segons els països. En el conjunt del món la dona continua en desavantatge pel que fa als beneficis de l'educació, i com a dada n'hi ha prou amb esmentar que les dues terceres parts dels analfabets-adults són dones (565 milions).

L'accés a l'educació de la dona en igualtat de condicions amb els homes és encara una realitat llunyana en molts indrets del món i caldrà continuar esmerçant esforços en aquest sentit. Però quan parlem de les implicacions de la família amb l'escola, fins i tot en els països desenvolupats, continuen sent les dones, les mares, les més involucrades. Tradicionalment s'ha parlat entre nosaltres de les «associacions de pares»; ara ja es diu moltes vegades «associacions de pares i mares», però en molts casos s'hauria de parlar solament d'«associacions de mares», perquè són aquestes les qui van habitualment a l'escola i les qui es preocupen més sovint de l'educació escolar dels fills.

Participació i descentralització

Al començament vinculàvem la participació amb la democràcia social, però també cal dir que una de les manifestacions actuals de democràcia és la descentralització administrativa pel que representa d'aproximació de l'administració a l'administrat. Una descentralització efectiva permet oferir una educació més adequada als interessos concrets dels grups socials afectats i més si es tracta de grups minoritaris, on *«la descentralització dels processos permet tenir més en compte les aspiracions culturals o lingüístiques i millorar la pertinença de l'ensenyament donat, gràcies a l'elaboració de programes més ben adaptats» (p. 144).*

Històricament, la descentralització pot ser considerada com un procés d'anada i tornada, perquè els països més centralitzats (França, Espanya) tendeixen a la descentralització i els qui ja porten tradició en aquest àmbit segueixen un procés una mica invers (Gran Bretanya, EUA). Amb tot, actualment, es pot considerar que la tendència general és descentralitzadora, sota la concreció de dur la responsabilitat de l'educació als municipis i als governs provincials o regionals. Així passa a Amèrica Llatina (Xile i Argentina en són dos bons exemples) i també a Europa, amb clara referència a l'Estat espanyol.

Ja s'han assenyalat els principis positius que justifiquen la descentralització, però també cal tenir-hi certes precaucions, perquè segons com es duu a terme pot comportar

perills indiscutibles. Així ho veu l'*Informe*: «*Quan la presa de decisions és descentralitzada, pot passar que el poder quedi concentrat en mans de dirigents locals que no representen el conjunt de la comunitat*» (p. 111).

Es podrà dir que el que s'ha remarcat és un perill més propi dels països de poca tradició democràtica, però segurament es tracta d'un problema més general. Certament, la tradició i la pràctica en la gestió pròxima de l'educació hi jugaran un paper molt important a l'hora de concretar-se la descentralització; per això es demana que aquesta sigui progressiva i feta amb moltes precaucions. És un debat obert en aquests moments en tota l'Amèrica Llatina, on un gran nombre de països han iniciat un procés descentralitzador i el que ha passat als dos grans països del con sud serveix de referència per demanar precaucions.

L'*Informe* afronta la qüestió amb moderació, demanant que l'estat no renunciï sobtadament a la seva responsabilitat vers el sistema educatiu; aquest és el text de referència: «*En conseqüència, la participació de la comunitat en l'educació, sobretot en el nivell d'educació bàsica, s'ha de combinar amb una responsabilitat i una acció enèrgica per part de l'estat*» (p. 111). Trobar el punt d'equilibri entre l'intervencionisme de l'estat per garantir l'interès general i el foment de les iniciatives que sorgeixin de les comunitats socials (o, si es prefereix, de la societat civil) no és gens fàcil.

L'*Informe* de què parlem pretén aquest equilibri quan defensa que la funció de l'estat «*consisteix més aviat a canalitzar les energies, a valorar les iniciatives i fournir les condicions d'emergència de noves sinèrgies*» (p. 147); en tot cas, no es defensa un monopoli estricte de la responsabilitat vers el sistema educatiu, perquè el paper de l'estat, a vegades idealitzat quan es vol contraposar a una descentralització inadequada, tampoc no està exempt de problemes.

Un tema que pot resultar decisiu són els mitjans econòmics dels quals l'Administració local o regional pugui disposar finalment. Perquè la poca valoració de l'ensenyament traspassat o bé la derivació dels recursos de l'ensenyament cap a altres activitats, pot conduir directament a la seva privatització, entenent aquesta com la necessitat que siguin les pròpies famílies les qui hagin de suportar aquest ensenyament, amb la consegüent discriminació per part dels menys afavorits.

L'autonomia dels centres

El procés lògic de descentralització administrativa i econòmica ens condueix fins a l'autonomia dels centres, encara que no sempre es tingui en compte aquest nivell.

Per autonomia dels centres cal entendre la capacitat per organitzar-se internament de la manera que considerin més oportuna per complir la seva funció vers la comunitat social immediata. Aquesta organització pot afectar diversos aspectes de la vida escolar: l'economia, el projecte pedagògic general, el currículum, l'horari, la participació dels diferents sectors de la comunitat educativa, etc. En tot cas, sembla que es tracta d'una tendència general, que l'*Informe* assenyala com a desitjable.

Ara bé, tal com es constata en el mateix *Informe*, l'autonomia dels centres ha d'anar acompanyada d'una participació efectiva de tots els implicats, de manera que el centre continuï fidel als principis de servei a la comunitat; per això es fan alguns suggeriments: «*En alguns casos, es podran crear estructures especials, com ara comitès de pares (o d'alumnes) i d'ensenyants, per pronunciar-se sobre la gestió de l'establiment o sobre alguns aspectes dels programes educatius. Més generalment, convé instaurar en cada centre uns procediments que precisin el paper dels diferents actors, que afavoreixin la cooperació entre els ensenyants, els responsables dels centres i els pares, així com el diàleg amb el conjunt de la comunitat local*» (p. 145).

Si analitzem les peticions que la comissió redactora de l'*Informe* fa respecte a la participació en els centres, podem assegurar que en el nostre país es compleixen a basta-

ment: elaboració d'un projecte educatiu propi, possibilitat del segon i tercer nivell de concreció curricular, participació dels diferents sectors de la comunitat educativa en la gestió del centre a través del consell escolar, possibilitat de gestió econòmica i d'aconseguir altres recursos externs, etc. En tot cas, sorprendria l'alt poder atorgat a l'òrgan de participació del centre, el consell escolar, que n'és l'òrgan màxim de govern, responsable, entre altres atribucions, del nomenament del director del centre. L'excepcionalitat que aquest tipus de participació representa respecte a la comunitat internacional potser ens hauria de fer reflexionar una mica sobre la seva total oportunitat, i més si no gaudim de descentralització municipal.

L'autonomia dels centres té en la participació efectiva dels sectors implicats el necessari contrapunt per garantir el seu servei a la comunitat; però això no exclou la necessitat d'una avaluació institucional que aportí dades més fiables sobre el funcionament del centre. Així s'expressa la comissió en el seu informe: *«L'avaluació de l'educació ha de ser entesa en un sentit ampli. No es refereix únicament a l'oferta educativa i als mètodes d'ensenyament, sinó també als finançaments, a la gestió, a l'orientació general i a l'aconseguit d'objectius a llarg termini. Engloba les nocions de dret a l'educació d'equitat, d'eficiència, de qualitat, d'assignació global de recursos, i depèn en gran manera de les autoritats públiques. Pot incloure una avaluació a nivell local, pel que fa a la gestió dels establiments, per exemple, o a la qualitat dels ensenyants»* (p. 143).

Aquest tema de l'avaluació, per tant, no es pot veure separat de la descentralització i la participació, si queda condicionat en la seva aplicació segons hi hagi o no una descentralització i participació efectiva, perquè l'autonomia dels centres necessitarà, per exemple, d'una cultura de l'autoavaluació on estiguin implicats tots els sectors de la comunitat escolar, a banda que hi hagi una heteroavaluació de caire més general a càrrec de l'Administració educativa, per exemple mitjançant els inspectors.

D'aquesta manera s'ha entès entre nosaltres, quan la Llei orgànica del dret a l'educació de 1985 (LODE) va ser esmenada en part per la corresponent de 1995, que porta el significatiu títol de Llei orgànica de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents (LOPAG). Com a conseqüència d'aquesta llei s'ha instaurat un programa d'avaluació dels centres, que a Catalunya s'inicià al començament de l'any 1998 i que inclou una doble avaluació interna i externa dels centres,⁴ on els consells escolars hi són implicats com a òrgans de govern i de participació en el centre.

La participació del professorat⁵

Considerat en la doble perspectiva dels professionals de l'educació i com un dels sectors de la comunitat educativa, el professorat ha de tenir un pes específic indiscutible en qualsevol plantejament participatiu. Tot el capítol vuitè de l'Informe està dedicat al professorat en les seves múltiples dimensions, però aquí solament es farà esment de la vinculada directament amb la participació. Un text resumeix bé la proposta de l'Informe:

«Els ensenyants s'haurien d'associar més estretament a les decisions educatives. L'elaboració dels programes escolars i els materials pedagògics s'hauria de fer amb la participació d'ensenyants en actiu... A més, el sistema d'administració escolar, d'inspecció i d'avaluació dels ensenyants se'n beneficiarà si el professorat participa en el procés de presa de decisions» (p. 137).

L'Informe demana una participació superior del professorat en les decisions que afecten el sistema educatiu. Si bé reconeix la força indubtable que els sindicats de pro-

4. SARRAMONA, J. «Les nostres escoles a examen» (AVUI, 29/12/97).

5. Encara que el terme fa referència estricta a un sol grup dels professionals que treballen en el sistema educatiu, els responsables directes de l'ensenyament, en aquest apartat s'hi podrien incloure altres professionals de l'educació, responsables de l'orientació, els recursos pedagògics, la gestió, etc.

fessors tenen en molts països i que «la professió d'ensenyant és una de les més organitzades del món» (p. 130), es demana que es millori «el diàleg entre les organitzacions d'ensenyants i les autoritats responsables de l'educació, i que s'ampliï el debat més enllà de les qüestions de salari i de condicions de treball, per veure el paper central que els ensenyants haurien de tenir en la concepció i l'aplicació de les reformes» (p. 130).

És fàcil constatar entre nosaltres mateixos com les organitzacions sindicals del professorat tenen una forta incidència sobre les decisions de l'administració relacionades amb les condicions laborals, però molt menys en qüestions tècniques, on la participació es canalitza més aviat a través d'associacions o de col·legis professionals. I encara dins dels sindicats es podrien trobar similituds d'actuacions més properes a sectors professionals del món de la producció que a d'altres serveis més semblants a l'ensenyament, com pot ser la sanitat, per exemple. La superació d'aquesta situació hauria de beneficiar sens dubte la imatge social del professorat, a banda de fer més efectiva la seva participació en el terreny de les decisions tecnicopedagògiques. Un exemple que reflecteix aquesta situació en el nostre país és el fet que la representació del professorat en el Consell Escolar de Catalunya s'atorga als sindicats de major representació i, a banda, hi ha representants dels moviments de renovació pedagògica i dels col·legis professionals.⁶

I el futur per a Catalunya

Al llarg dels diferents apartats ja s'han fet referències constants a la situació de Catalunya; ara solament caldria afegir el recordatori que la participació és un dels indicadors de qualitat del sistema educatiu, de manera que cal tenir-la sempre present quan es tracta d'avançar vers aquesta qualitat.

En els resultats dels indicadors de processos, Catalunya no està mal situada en comparació amb el conjunt de l'Estat i dels països europeus,⁷ però la idea és que encara podem avançar en aquest camí, especialment si pensem en el sector privat. Així, en el *Llibre blanc sobre la recerca educativa a Catalunya*⁸ s'assenyala que el nostre país té un cert dèficit en recerca en aquest terreny i que caldria potenciar-la en el futur. En definitiva, com ja s'ha dit al començament, potenciar la participació social en el sistema educatiu és una forma de potenciar la democràcia i el compromís col·lectiu en el sistema.

6. Així ho assenyala la Llei de consells escolars de 1985.

7. Consell Superior d'Avaluació: *Sistema d'indicadors d'ensenyament de Catalunya*. Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament.

8. Realitzat per un equip de professors de diferents universitats de Catalunya, sota la direcció de Jaume Sarramona, per encàrrec del Comissionat d'Universitats i el Departament d'Ensenyament, 1997 (inèdit).

D'aprendre a conèixer a aprendre a ser: l'educació en valors

Miquel Martínez Catedràtic de Pedagogia. Universitat de Barcelona

1. L'informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'educació al segle XXI, presidida per Jacques Delors,¹ que amb el títol *L'educació: hi ha un tresor amagat a dins* ha estat publicat en nombroses llengües i a diferents llocs del món, afirma que l'educació al llarg de tota la vida es basa en quatre pilars: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser. Evidentment la nostra proposta encaixa especialment amb el quart pilar, però precisa dels altres tres per tal d'entendre's completament. No és possible tractar un currículum d'educació en valors només a partir de la preocupació pel desenvolupament singular de la personalitat i de les capacitats d'autonomia, judici i responsabilitat. És necessari integrar aquests objectius i aquestes preocupacions en un marc més ampli, el de la formació de persones capaces de comprendre l'altre, respectar el pluralisme, la comprensió mútua i la pau i, a més, formades en nivells d'excel·lència en el conèixer i el fer. Hem de ser capaços de desfer el model social basat en la categorització dicotòmica de persones «bones» i persones «hàbils». Hem d'aconseguir que els més hàbils en el conèixer i en el fer ho siguin també per viure junts i per ser persones. Que els més capaços en el desenvolupament de la comprensió de l'altre afavoreixin el respecte al pluralisme i la comprensió internacional, i que en l'exercici de la responsabilitat siguin hàbils en aquest conèixer i en aquest fer.

Una proposta d'educació en valors adquireix autèntic sentit en la doble transversalitat dels seus continguts. D'una banda, és transversal perquè afecta el conjunt de les àrees curriculars, i, de l'altra, és transversal perquè afecta els tres tipus de continguts d'aprenentatge, els que permeten conèixer; aprendre a aprendre i a fer, i aprendre a viure junts i a ser. Aquesta és, entre d'altres, una raó que ha de promoure en nosaltres una perspectiva holística i sistèmica en la manera de tractar la integració de l'educació en valors al currículum escolar. I aquesta és també una de les causes per les quals una semblant integració així només és eficaç i real quan promou —acompanya i/o comporta— un canvi en la mirada del professorat en emprendre la seva tasca diària, tant en els àmbits formals com en els no formals i informals de l'educació escolar. Podríem afirmar que la clau, el més difícil i necessari és, precisament, aquest canvi de mirada.

L'educació en valors morals, l'educació moral, no és o no ha de ser només una part de l'educació que predisposi de forma adequada per resoldre conflictes morals reconeguts i classificats com a tals. L'educació moral ha de ser una manera d'analitzar el conjunt de l'educació orientada vers la formació de persones competents no només en el seu exercici professional sinó en la seva manera de ser i de viure, guiades per criteris de respecte, solidaritat, justícia i comprensió. És per això que ha de ser un mode d'educació, més que una educació especialitzada; una manera contextual de créixer i de viure a la comunitat d'aprenentatge i de convivència que és l'escola, més que un espai d'aprenentatge aïllat i de simulació del món de la vida adulta; i una forma de construcció per-

1. DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'educació per al segle XXI. Barcelona: Santillana-UNESCO.

sonal autònoma i de diàleg, més que un simple exercici d'habilitats per al desenvolupament del judici moral i de la capacitat de diàleg.

Probablement, caldran espais i temps escolars per a la simulació de conflictes, la clarificació de valors, la socialització orientada a la convivència, el desenvolupament del judici moral i l'aprenentatge d'habilitats dialògiques, però segur que no seran suficients.

Per donar resposta a l'exigència d'elecció i d'opció personal i moral que la societat actual ens planteja, seran necessàries accions no tan senzilles de dissenyar i de programar, i caldrà integrar-les en el discórrer de la quotidianitat de la vida escolar amb major insistència i pretensió d'eficàcia si cal, en funció de l'habilitat en el conèixer i en el fer d'aquells més dotats per a l'aprenentatge i el futur èxit acadèmic i/o professional.²

2. Les persones en la nostra formació inevitablement estimem, apreciem i, en definitiva, valorem. Educar en valors és facilitar aquell tipus d'aprenentatge humà que permet apreciar els valors. Conseqüentment, l'educació en valors ha de procurar un deuteoaprenentatge, un aprendre a aprendre. Per a això l'educador i l'educadora, i el professorat en general, han de propiciar condicions que afavoreixin aquest aprenentatge en valors i no tan sols ensenyar valors.

Dels processos educatius que afecten la persona i que possibiliten la seva optimització, alguns influeixen en unes dimensions de la persona i altres, en la resta. En la nostra perspectiva teòrica sobre l'educació distingim quatre nivells d'optimització humana o quatre dimensions de la persona que durant el seu procés de formació són activades amb major o menor intensitat. Aquestes són les dimensions codificativa, adaptativa, projectiva i introjectiva. Pròpiament es poden concebre de manera aïllada només a efectes didàctics o expositius. Es tracta de quatre dimensions que s'integren en el mateix ordre en què han estat enunciades i que representen per la seva complexitat diferents famílies de capacitats, procediments i recursos humans susceptibles de ser potenciats en les interaccions subjecte-medi intern i extern i que en ser-ho contribueixen al desenvolupament optimitzant de la persona.³

La primera, optimització codificativa, fa referència a les nostres capacitats per captar la informació, entendre els continguts informatius, en el sentit més estricte, i els sistemes conceptuals més elementals.

La segona, dimensió adaptativa, fa referència a la conducta i les maneres de procedir, a allò que permet que la persona sigui capaç d'autoregular el seu comportament o manera de procedir de qualsevol tipus, per adaptar-se a patrons ja establerts.

La tercera, dimensió projectiva, permet, a més d'adaptar-se a aquestes normes externes, que la persona sigui capaç de crear les seves pròpies normes i actuar en funció d'aquestes. És una dimensió fonamental en el procés de formació i optimització humana, ja que implica la capacitat de crear un ordre al nostre entorn, amb la finalitat de fer significativa la informació, construir nous esquemes d'acció i dotar de significació el procés de selecció i processament de noves informacions.

La quarta, dimensió introjectiva, a més de crear patrons o valors, permet que la persona sigui capaç d'adonar-se que és ella mateixa la que està actuant. És la dimensió més important de la persona, ja que és la que la fa i li permet ser conscient; és la condició necessària perquè es puguin iniciar processos d'autodeterminació personal i d'alliberament, impossibles en sistemes que no tinguin aquesta dimensió. És la més propera a allò

2. Es pot ampliar allò indicat fins aquí a MARTÍNEZ, M. (1997). «La educación moral en el currículum», a ORTEGA, P. (coord.). *Educación moral*. Murcia: Caja Murcia, p. 37-68.

3. MARTÍNEZ, M. (1986). *Inteligencia y educación*. Barcelona: PPU.

que identifiquem com a consciència i autoconsciència, ja que no només es tracta que la persona s'adoni del fet que actua, sinó també que ella és la que està pensant que ella és la que està actuant.

El sistema format pel medi extern al subjecte, incloent-hi els subsistemes «escola», «mitjans de comunicació» i «família», entre d'altres, exerceix sobretot un efecte conformador i educador de la persona que afecta de manera eficaç, en el millor dels casos, les dimensions codificativa i adaptativa. En canvi, són menys les ocasions en les quals podem identificar situacions educatives que procuren afectar les dimensions projectiva i introjectiva. Si bé és cert que en les declaracions oficials o en els discursos teòrics de professionals de l'educació i de la política educativa, aquestes dimensions són considerades i fins i tot destacades com a les més singulars i genuïnes de la persona, en canvi a la pràctica pedagògica i als escenaris quotidians de la vida escolar, de la de l'escolar davant la realitat i a la seva vida familiar, aquesta afirmació resulta difícil de constatar i d'identificar realment.

En aquest sentit, creiem que és urgent apostar per models d'educació que procurin potenciar totes les dimensions de la persona i, per tant, que prestin un especial interès a aquelles menys tingudes en compte pel normal discórrer de la dinàmica social i cultural i que són les dimensions projectiva i introjectiva de la persona.

Les dimensions projectiva i introjectiva estan impregnades de valors: la primera perquè és la capacitat per crear patrons i organitzar el nostre entorn; la segona perquè és la capacitat per ser conscients del fet que nosaltres som els que creem els patrons. Nocions com la d'imputabilitat i responsabilitat,⁴ tan demandades socialment en l'actualitat, són nocions que fan referència a capacitats íntimament relacionades amb elles.

Estem en un món on aquestes dues dimensions són tan imprescindibles com saber llegir i escriure. Socialment i cultural la nostra societat necessita persones hàbils en la construcció de valors, a l'hora de saber organitzar el seu món per ser-ne els protagonistes, i hàbils per ser conscients que són ells els qui estan decidint sobre el seu comportament.

Per això és necessari un canvi en les maneres de tractar l'educació i en les condicions que fan possible i eficaç la funció de l'escola en societats de la informació i de les tecnologies com les nostres. L'opció és clara: a favor d'una educació per a tots i totes que desenvolupi al màxim les seves potencialitats, que segur que són diferents, de manera que aquesta societat de la informació ho sigui també del coneixement, i que les tecnologies siguin un factor de desenvolupament i de comunicació per a tots i totes; o a favor d'una societat elitista en la qual només els millors siguin capaços de transformar informació en coneixement i d'utilitzar les tecnologies. Si optem per la primera via: la urgència d'incrementar la inversió en educació i en la millora de l'autoestima del professorat és evident. Però a més és necessari canviar la mirada del professorat, cosa que representa oferir-li recursos adequats, estratègies oportunes i coneixements per entendre que la seva funció no és només la d'ensenyar, sinó sobretot la de fer possible aprendre.

Mitjançant l'exercici de la seva funció haurà de propiciar condicions per apreciar valors, gestionar el coneixement, mitjançar en els conflictes, catalitzar positivament l'expressivitat humana a través de les formes verbals i no verbals que permeten les nostres manifestacions artístiques, físiques, sentimentals i afectives. En definitiva, haurà de potenciar aquelles dimensions de la persona que representen creació d'un mitjà propi, reconeixement de si mateixa, possibilitat d'autodeterminació i alliberament personal, i transformació de la informació que ens envolta en informació significativa, és a dir, coneixement.

4. JONAS, H. (1979). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder, 1989.

Aquesta tasca, aquest canvi de mirada en la seva funció, no s'ha d'oposar al treball sobre les dimensions codificativa i adaptativa. Aquestes darreres, reconegudes com a fonamentals per a la història de l'escola i de l'educació familiar i civicosocial, han de permetre que la persona aprengui sistemes de signes, llenguatges, i que estigui en condicions de regular el seu comportament i les seves maneres de processar la informació en funció també de patrons externs, establerts a priori i no sempre creats de nou per la pròpia persona.

Tot el que hem comentat fins ara és vàlid a qualsevol època històrica i ha estat, més o menys, tingut en compte per educadors i mestres al llarg de generacions i generacions. Això no obstant, a la majoria dels casos, de la importància declarada sobre l'educació en valors s'ha derivat un tipus d'educació fonamentalment verbalista, sense incidir ni atendre aquells aspectes més directament relacionats amb l'acció i el comportament. Els nens, nenes i adolescents són capaços de parlar i parlar durant minuts i minuts del que està bé i del que està malament i, en canvi, no saben o no estan entrenats per canviar el seu comportament i adequar-lo a aquell que estimen com a valuós. L'actual problema de l'educació en valors no només és de caràcter informatiu, sinó fonamentalment actitudinal i conductual. Per tant, el treball pedagògic no s'ha de limitar a la incorporació de continguts informatius, sinó que s'ha de centrar sobretot en el treball sobre actituds i procediments, sense oblidar els primers.⁵

3. Per tot això exposat fins ara, la nostra proposta d'educació en valors representa la promoció, la defensa i la recuperació d'una educació en valors mínims que pel sol fet de ser-ho han de ser entesos com a garantia de convivència d'ofertes d'educació en valors de màxims en societats pluralistes i democràtiques. Aquesta exigència pedagògica de mínims no pot ser mai concebuda com una proposta antropològica o com un model de persona. Ha de ser entesa com la garantia d'una formació personal en la qual influeixen altres agents educatius a més de l'escola a través de les seves ofertes de màxims. Les esglésies, les organitzacions polítiques, el món del treball i el dels sindicats, els mitjans de comunicació, els models de connotació moral que presenten els líders socials, culturals i polítics i, naturalment, els iguals i la família en especial, incidiran sobre la infància i l'adolescència tot procurant la reproducció i la conservació de les seves matrius de valors de forma natural, lògica a vegades i fins i tot legítima en algunes d'elles. Però això no és obstacle, ans al contrari, factor de la necessitat d'educar en uns valors mínims que garanteixin la construcció autònoma en situacions d'interacció social de les personalitats que avui aprenen a l'escola i que demà seran ciutadans i ciutadanes de societats que procuren aprofundir en la democràcia i fer-se en base al pluralisme, la recerca de nivells progressius de justícia, solidaritat i equitat, i promotores i defensores de la dignitat i el reconeixement en condicions d'igualtat de les persones que les con-

5. Algunes de les idees que expressem també han estat exposades a la ponència «Consideracions teòriques de l'educació en valors», presentada al *Congreso Iberoamericano de Educación* celebrat a Buenos Aires (Argentina) el novembre de 1997. També a: PUIG, J.M.; MARTÍNEZ, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.

BUXARRAIS, M.R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J.M.; TRILLA, J. (1995). *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives.

MARTÍNEZ, M. (1995). «La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas», a *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 7. MARTÍNEZ, M. (1996). «Una propuesta pedagógica para educar en valores», a *Revista Pensamiento Educativo*. Santiago de Chile, vol. 18, juliol, p. 185-209. Són d'especial interès en relació amb allò exposat les obres de: MARTÍNEZ, M.; PUIG, J.M. (comp.) (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó. PUIG, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós. BUXARRAIS, M.R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer. PAYÀ, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée de Brouwer. BUXARRAIS, M.R.; MARTÍNEZ, M.; COROMINAS, A. (dir.) (1996). *Colección de vídeos sobre educación en valores*, 8 vol. Madrid: OEI-MEC-A.T.E.I.

formen al marge de la coincidència o no de valors, concepcions de la vida, de la transcendència i de les seves missions en aquest món.

Són necessaris uns mínims i són inevitables si volem proposar legítimament els nostres màxims. Aquells que insisteixen que aquesta educació ètica de mínims és impresentable, perquè redueix l'home i la dona en la seva dignitat i impossibilita, per exemple, plantejar qüestions com les que fan referència a la transcendència o d'altres de menor importància, estan equivocats o interessats a confondre des del moment que simplifiquen el que abans hem afirmat i ho caricaturitzen sense fonament ni coneixement de causa.

Però, quins són aquests mínims? Podríem contestar que són els que estableixen les constitucions dels països democràtics, no només formalment sinó vivencial, i les declaracions de drets humans, o de la infància en particular. Però no és suficient. Amb aquesta resposta quedaria el dubte de si s'han obtingut com a resultat d'un procés de referèndum o votació parlamentària i, per tant, no gaudeixen necessàriament dels caràcters ètic i moral que han de posseir.

Aquests mínims són valors morals, és a dir, valors que a diferència d'altres depenen de la llibertat humana, només es poden referir a éssers humans i contribueixen a fer més humana la nostra convivència social. Ens estem referint a valors com llibertat, justícia, solidaritat, igualtat i honestat d'acord amb Adela Cortina,⁶ que integra la classificació de Max Scheller amb les consideracions d'Ortega i Gasset. Però hauríem d'afegir a aquests valors —que pel fet de ser morals són susceptibles de ser arrelats i encarnats de diferents maneres a les diferents societats i cultures—, alguns criteris que guïïn l'establiment de condicions per a l'acció i la pràctica pedagògica del professorat. Aquests criteris són, a títol de condicions mínimes, necessaris però no suficients per educar-se en valors com a persones. Des del nostre punt de vista, són tres els criteris fonamentals en societats pluralistes i democràtiques que fan de la defensa i promoció del pluralisme, del respecte a la diferència i de l'exercici democràtic no només una forma de govern, sinó una manera de viure quotidianament i de créixer com a persones tant individualment com col·lectiva.

Aquests criteris són: el cultiu de l'autonomia personal i de totes les capacitats de la persona que li permeten resistir la pressió col·lectiva i impedir l'alienació de la seva conducta; la disponibilitat pel diàleg com la millor manera, l'única manera legítima, de tractar els conflictes i les diferències al voltant d'aquelles qüestions en les quals no coincidim, i el cultiu d'aquelles disposicions volitives i emocionals de la persona que li permeten posar-se en el lloc de l'altre i perseverar amb la constància i l'esforç per acceptar i respectar la diferència, no necessàriament compartida, com a valuosa i com una forma de tolerància activa capaç de ser aplicada a les diferents esferes actuals i futures de la vida.

La recuperació del valor pedagògic de l'esforç, el cultiu del diàleg i el respecte a l'autonomia de la persona i a la humanitat en general —la nostra personal i la dels altres—, són condicions, criteris o guies que s'han d'integrar als valors morals abans esmentats per concedir a aquests viabilitat pedagògica i potència per tal que les persones que aprenen a les escoles siguin capaces de formar-se com a tals i, com a mínim, en un tipus de societat i cultura en la qual cadascú pugui optar de manera legítima per la matriu de valors que cregui més completa.

6. CORTINA, A. (1996). «Què són els valors?» i «Els valors morals. ¿Què fa moral un valor?» a AAVV. *Un món de valors*. València: Generalitat Valenciana, p. 1-28.

4. A continuació proposem algunes consideracions que resumeixen la nostra posició pel que fa a la integració de programes d'educació en valors i desenvolupament moral en contextos educatius amb especial referència a l'escola.⁷

4.1. Les accions pedagògiques orientades a la promoció dels valors ètics i del desenvolupament moral no es poden circumscriure a l'àmbit de l'educació formal ni limitar-se al de les institucions educatives.

És necessari plantejar-se aquests objectius des de tots i cadascun dels agents educatius formals, no formals i informals que incideixen en la vida quotidiana i no només escolar de la infància i de l'adolescència. Entre d'altres: les possibilitats en l'aprofitament pedagogicomoral dels mitjans de comunicació de masses; la formació dels pares i de les mares en les seves funcions d'educació familiar; la potenciació de models socials atractius i motivadors per a la infància i la joventut que a més gaudeixin de trets i valors coherents amb els proposats, i l'oferta de mitjans per contrastar la informació i analitzar des de diferents perspectives un mateix fenomen així com per poder actuar de manera diferent, encara que igualment legítima, davant un ampli espectre de qüestions socialment controvertides.

4.2. Confiar al professorat la missió que comporta una proposta d'educació en valors ètics i per a la democràcia com la que acabem de formular, requereix el concurs d'un conjunt d'accions que faci possible una major dignificació del professorat i un millor reconeixement social, acadèmic i professional d'aquest i dels responsables de la direcció i inspecció educativa. Aquest objectiu i els esforços de tot tipus que s'hagin de realitzar per al seu assoliment, han d'adquirir caràcter prioritari i orientar a mig i a llarg termini el pla estratègic que es dissenyi sobre la promoció i el desenvolupament d'un model d'educació com el que hem plantejat.

La col·laboració entre les organitzacions del professorat, l'administració i les universitats ha de permetre un aprofitament de recursos humans i materials que faci possibles plans de formació i de capacitat docent, així com programes d'assessorament dirigits a aquells equips de professorat que pretenguin integrar als currículums i a la dinàmica dels seus centres educatius propostes integrals d'educació en valors.

4.3. Cal que s'adoptin les decisions i les mesures de caràcter administratiu i polític oportunes que facin possible la constitució i promoció d'equips estables de professorat als centres educatius. Només a partir de la promoció d'equips estables de professorat serà possible elaborar projectes educatius de centre que integrin adequadament la proposta pedagògica d'educació en valors ètics que cada centre estigui disposat a oferir en el marc de la proposta que defensem.⁸

La convocatòria de concursos nacionals d'elaboració de materials curriculars d'educació en valors i de projectes educatius de centre que tinguin en compte la integració de l'educació en valors al currículum escolar i a la vida quotidiana de l'escola, pot ser un excel·lent estímul i un catalitzador positiu dels objectius que procurem.

4.4. Les funcions dels responsables de la inspecció educativa haurien d'integrar aquelles que facin possible la promoció de projectes educatius de centre, l'assesso-

7. Aquestes consideracions es poden trobar formulades i acompanyades d'una justificació més àmplia al document base que van presentar a la Conferència Iberoamericana de ministres d'educació celebrada a Mèrida (Veneçuela) el setembre de 1997.

8. És d'especial interès la lectura de l'obra de Jaume Trilla, *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós, 1992.

ria i la incentivació en l'elaboració i la selecció de materials curriculars i la coordinació de les accions orientades a l'educació de pares i mares, tant en la seva dimensió educativa familiar en el sentit estricte com en les seves funcions com a mediadors de la influència dels mitjans de comunicació de massa, en especial de la televisió i de l'oferta del mercat de productes audiovisuals. Aquestes funcions concedirien a la inspecció la missió que actualment aquesta ha d'assumir i exigirien la capacitat i la renovació, si és el cas, d'aquells que l'exerceixen en ordre a l'assumpció de funcions pedagògiques com les descrites. El cost que es pugui generar en el compliment d'aquesta proposta només es pot compensar amb la forta convicció que el pla que presentem és, certament, prioritari i fonamental per a l'assoliment d'una educació que no redueixi l'aprenentatge a un aprenentatge orientat a conèixer, sinó també a ser i a viure junts.

4.5. Als plans de formació i de capacitat docent és necessari integrar continguts de caràcter èticofilosòfic i relatius a la psicologia del desenvolupament moral que permetin al professorat gaudir dels recursos informatius i conceptuals suficients per a la seva formació com a persona i com a professional de l'educació. Però a més, i de manera especial, s'han d'integrar, com a mínim, amb la mateixa intensitat aquells continguts d'aprenentatge de caire procedimental i actitudinal que el capacitin per ser hàbil en la creació de materials curriculars nous, en la selecció i l'explotació d'aquells ja existents i en l'aplicació d'estratègies a l'aula que contribueixin al desenvolupament de les diferents dimensions que conformen la personalitat moral dels seus educands. Aquesta formació ha de familiaritzar el professorat en l'elaboració i en l'ús de criteris d'avaluació a l'aula que permetin optimitzar la seva acció pedagògica moral i obtenir informació sobre el progrés dels seus educands tant a nivell individual com grupal.

4.6. No és possible establir accions pedagògiques sobre educació en valors descontextualitzades i alienes a la realitat sociocultural i econòmica de les comunitats a les quals vagin dirigides. Les condicions socioeconòmiques, relatives a l'ocupació possible i a l'atur existent, la necessària convivència multicultural o no i els efectes dels nivells culturals i educatius mitjans de les famílies a les quals pertanyen els educands —subjectes de l'educació en valors que proposem—, han de ser tinguts en compte en el disseny i el desenvolupament de les accions pedagògiques que puguem establir per a la promoció de l'educació en valors ètics i per a la convivència plural i democràtica. D'igual manera, s'hauran de preveure les expectatives i les possibilitats reals d'incorporació a la vida laboral activa i als estudis superiors de la població subjecte d'aquestes propostes.

5. Per últim voldríem referir-nos, encara que sigui breument, a dues qüestions que ens semblen d'especial interès per a l'assoliment d'un model integral d'aprenentatge i d'educació en societats que pretenen que els seus ciutadans estiguin en condicions de ser i viure junts de manera singular i també cooperativa i comunitària. La primera fa referència al debat sobre universalisme i comunitarisme. La segona és una defensa a favor d'una escola que elogi l'excel·lència d'aprendre a conèixer i a saber fer en conceptes en els quals aprendre a viure junts i a ser no siguin només una declaració de principis sinó una pràctica quotidiana amb totes les seves dificultats però també carregada d'esperança i d'il·lusió i, en certa manera, d'utopia. Som conscients que la utopia és un blanc fàcil de crítiques, però estem convençuts que també és font de dinamisme, d'estímul i factor del que cada dia en el silenci del seu treball realitza el professorat a les seves aules i escoles.

5.1. El que pretén el liberalisme ètic com a superació del liberalisme clàssic i del neoliberalisme és tornar a entusiasmar; superar la fredor i la frivolitat; intentar integrar al seu model polític i a l'exercici de la democràcia, ideals humanitaris i una concepció de vida bona que estimuli el compromís i la lluita per assolir-la.⁹ La crítica comunitarista al liberalisme clàssic l'acusa de ceguesa davant les diferències, de manca de capacitat motivadora i de falta d'una concepció de vida bona. Per als liberals els drets fonamentals de llibertat i d'autonomia són suficients per fundar la democràcia. Per als comunitaristes aquests drets no són suficients. Cal fonamentar la democràcia en valors col·lectius, arrelats en la tradició de cada poble sense els quals és difícil apel·lar a la solidaritat i a la justícia, bases de les comunitats concretes. Són, doncs, els valors propis d'una cultura els que donen cos i vitalitat a la democràcia. Certament, d'acord amb Rawls, el discurs democràtic només és possible si s'hi integren drets fonamentals i identitat personal. Però també és cert que, d'acord amb Habermas, la identitat personal i els drets fonamentals no es realitzen amb independència del context, de la història i de l'*ethos* d'un poble que s'articula comunicativament.¹⁰ Els drets fonamentals liberals es desenvolupen en la trama de la comunitat, societat civil complexa; en l'àmbit de les relacions interpersonals, familiars i grupals; en el món del treball, dels gremis i dels sindicats. I és en aquesta complexa trama en la qual és necessari i possible comprendre l'altre, mitjançar en els conflictes, arribar a acords i elaborar projectes col·lectius orientats al bé comú. Pròpiament l'esperit ciutadà, cívic i democràtic que promouen les polítiques educatives que procuren incrementar els nivells de democràcia, es poden adquirir de fet al si de la comunitat, a la vida quotidiana i complexa que impregna aquestes trames i que li donen sentit com a comunitat.

Però de la mateixa manera que un universalisme moral sense tradicions es pot concebre com a buit, també les tradicions sense algun criteri de regulació universalista posseeixen un punt cec de dogmatisme o d'immunització a la crítica.¹¹ La necessitat d'una instància crítica que reguli el diàleg entre tradicions –encara que és reconeguda per destacats universalistes, Apel, i per destacats comunitaristes, MacIntyre– planteja alguns problemes de difícil solució. Per als primers, aquesta instància que possibiliti una comunitat ideal de comunicació ha de transcendir a tota tradició. Per als segons, això no és possible perquè tota crítica és sempre una crítica interna. No admeten, doncs, cap tipus d'instància externa a la pròpia tradició. Això no obstant, pel fet de ser possible des de la posició comunitarista la crítica externa d'una altra tradició i l'autocrítica de la pròpia, es poden tractar pedagògicament quins valors presents en una tradició han de col·laborar en la construcció d'una comunitat ideal de diàleg i quins valors poden dificultar-la o impedir-la. Així és que la universalitat o grau de validesa d'una tradició es podria avaluar en funció de la seva capacitat per a l'autocrítica i l'aprenentatge.¹²

Però a més de la capacitat d'una tradició per aprendre i per exercir la seva auto-crítica, és possible també que aprengui a expressar el que són valors per a altres tradicions. Potser ens queda com a universal el valor del diàleg per regular les nostres trobades. Potser ens hem d'esforçar més a entendre el valor del diàleg no només des d'un punt de vista instrumental per arribar a un consens, sinó per poder-nos posar

9. HOYOS, G. (1997). Presentació a MORA, O. *Justicia y democracia consensual. La teoría neocontractualista de John Rawls*. Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Ediciones Uniandes, p. XV-XXX.

10. HOYOS, G. (1997). Op. cit., p. XXVII. També HOYOS, G. (1995). «Ética comunicativa y educación para la democracia», *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 7, p. 65-91.

11. ELVIRA, J.C. (1994). «Diálogo intercultural, tradición y ética discursiva», a AAVV. *Discurso y realidad. En debate con K.-O. Apel*. Madrid: Editorial Trotta, p. 168.

12. ELVIRA, J.C. op. cit., p. 175.

en el lloc de l'altre, comprendre les raons d'aquest altre amb els seus propis termes i dialogar com si fos possible arribar a un consens. La convivencialitat intercultural,¹³ que deu ser la conseqüència lògica de projecció universal de l'assoliment de convivències democràtiques al si de les nostres cultures, només serà possible si als nostres projectes pedagògics d'educació en valors ètics per a la democràcia integrem sistemàticament, amb fermesa i constància, el cultiu de la nostra identitat personal i col·lectiva-cultural, la comprensió de l'altre i de les altres cultures i el de la capacitat d'autocrítica i de diàleg.

Les societats que no assumeixin realment i profunda la urgència de plantejar-se una educació per a la democràcia i que no s'ocupin de disposar allò necessari per tal que la seva realització sigui possible, seran cada vegada més terminals i més difícils de governar. I ho seran, d'acord amb Guillermo Hoyos, tant per la manca d'idoneïtat i d'autoritat moral dels seus governants com per la deficient participació i organització de la societat civil per reconèixer i escollir els millors.¹⁴

5.2. Entenem que han de ser objectius prioritaris de tot govern: la promoció de la participació activa i reflexiva dels ciutadans a la vida pública i el compromís dels responsables de la política social i educativa amb la defensa i el cultiu d'un model d'educació que estigui orientat principalment a dotar les persones que aprenen dels recursos que els permetin una construcció autònoma i dialògica de valors que garanteixin la llibertat i la solidaritat, la convivència en democràcia i en el respecte a la diferència i la implicació activa en projectes d'interès comú. Entre altres conseqüències, això representa que l'educació no es pot reduir a l'aprenentatge de coneixements i sabers instrumentals únicament orientats per criteris de competitivitat. També representa que la manera i l'escenari en el qual es viu l'educació, l'escola per exemple, pot ser en si mateix brou de cultiu òptim per aprendre a viure en la diferència, l'escola plural, o per aprendre a viure aïllats dels altres, desconeixent que el món és plural i no aprofitant aquest escenari natural, el de l'escola, per centrar-nos i veure allò plural com a natural i valuós, la diferència com a font de riquesa col·lectiva i com a factor del pluralisme entès com un valor. Un model educatiu que agrupa la població en dos nivells de l'educació bàsica per categories de caràcter econòmic, ideològic i de rendiment en els aprenentatges i que es justifica per criteris de competitivitat a curt termini representa un important obstacle per a l'assoliment dels objectius abans proposats, i és a la pràctica un eficaç sistema per reduir el que hem exposat fins aquí a una simple declaració de bones intencions per a la qual no s'està disposat a treballar.

El model d'educació plural que es defensa requereix, sens dubte, una major preparació i dedicació del professorat i una major inversió pública en educació. Òbviament, és un model pedagògicament més complex i el seu èxit no pot ser analitzat aplicant només criteris d'avaluació de producte i/o econòmics. La seva correcta avaluació està relacionada amb els indicadors de progrés i de benestar social que societats com les nostres procuren, i que fan referència, a més dels de caràcter econòmic, als de convivència democràtica, tolerància, felicitat, llibertat, solidaritat, justícia i, en definitiva, accés equitatiu al benestar individual i col·lectiu.

13. CORTINA, A. (1992). «Universalismo y diversidad cultural», a *La Vanguardia*, Barcelona, 31 de març. També CORTINA, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos. I KYMLICKA, W. (1995). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós-Ibérica, 1996.

14. Hoyos, G. (1997). Op. cit., p. XXIX.

L'educació, una responsabilitat compartida

Components de la Comissió: Margarida Massot (coordinadora, professora de la Facultat de Ciències de l'Educació. UAB), Meritxell Gisbert, Marta Cirera, Carme Martínez, Montse Martínez, Cristina Ruedas, Salva Sala (estudiants de Pedagogia. UAB)

Al final de segle encara ens trobem davant de tres grans desigualtats: **econòmica, educativa i de gènere** que trenquen l'equilibri social i impedeixen un desenvolupament més just i harmoniós de la població.

En els darrers anys hi ha hagut una expansió econòmica sense precedents, encara que no ha estat homogènia arreu del món. Aquest creixement ha provocat diferències econòmiques molt accentuades entre els països, i ha fet possible la tan coneguda classificació de països desenvolupats i l'eufemisme de països en vies de desenvolupament. Així, veiem que el 75% de la població mundial pertany a aquests països en vies de desenvolupament i disposa només del 16% de la riquesa mundial. Aquest creixement econòmic tan desigual repercuteix en una distribució de la riquesa i, en conseqüència, dels recursos educatius de manera extremament injusta i desigual.

Davant d'aquest fet, i sabent que la ciència i l'educació són els dos motors del progrés econòmic, la Comissió recomana augmentar la inversió en educació. Tot i que organismes com l'OCDE han comprovat que més inversió econòmica implica més quantitat d'educació, però no sempre una millor qualitat.

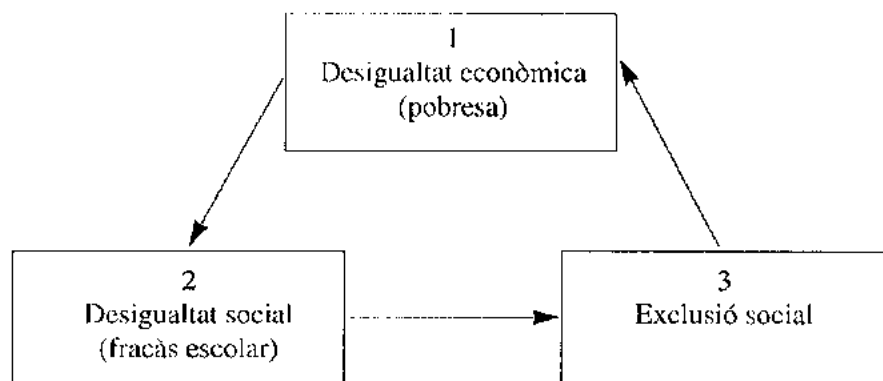
Amb tot, és necessari potenciar i estendre l'educació, i de manera particular i fonamental l'**Educació Bàsica**, per impulsar el desenvolupament humà, social i econòmic dels països que més ho necessiten sense oblidar que el concepte de formació bàsica és flexible i canvia en funció de les necessitats de cada zona, territori o país, estigui en vies de desenvolupament o figuri a la llista contrària. D'aquesta manera, l'**Educació Bàsica es converteix**, tal com destaca l'*Informe* de la Comissió, **en el passaport** que permet accedir posteriorment als diversos àmbits de la vida. Aquesta educació bàsica ha de proporcionar els elements necessaris per tal de poder seguir amb igualtat d'oportunitats el llarg camí de l'educació i facilitar el poder gaudir d'una vida lliure i digna en tots els aspectes.

Seguint amb la metàfora d'entendre l'**Educació Bàsica com el passaport** que permet circular com a ciutadà de ple dret per la vida, cal destacar que no s'ha aconseguit res més, i en certa mesura, en els països desenvolupats i per tant en aquest sentit queda molt per fer. L'Educació Bàsica, com a factor de desenvolupament humà, ha de proporcionar aquells continguts necessaris perquè qualsevol alumne pugui continuar estudiant. Aquests continguts propedèutics han de considerar, especialment, les ciències i la seva metodologia, a més dels aspectes fonamentadors d'una educació per al medi ambient, per a la salut i la nutrició. Cal donar a cada persona **les eines que li permetin viure lliurement i participar** en el desenvolupament social del seu país. S'entén la participació com un altre factor de desenvolupament del qual se'n desprenen les capacitats d'iniciativa, treball en equip, sinergia, autoocupació i esperit d'empresa. Ciència, educació i participació social, són els elements bàsics que permeten el desenvolupament endogen dels països en vies de desenvolupament.

Amb referència a les **desigualtats entre gèneres**, i vista aquesta problemàtica des d'un punt de vista educatiu, la UNESCO constata que encara al final del segle XX, dues

terceres parts dels adults analfabets de tot el món són dones, i la majoria d'aquestes habiten en regions que es troben en vies de desenvolupament, fet que reforça de forma alarmant el cercle: pobresa, analfabetisme, dones, marginació, pobresa.

En resum, hem pogut observar que el creixement econòmic desigual provoca desigualtats educatives, traduïdes en darrer terme i en un sentit negatiu en el fracàs escolar. I el fracàs escolar condueix, com s'analitzarà més endavant, a l'exclusió social. S'estableix així el **cercle viciós**:



És en aquest sentit que cal analitzar i entendre l'educació com un factor de lluita contra l'exclusió social, el fracàs escolar i la situació de desigualtat econòmica.

1. Educació al llarg de tota la vida: de l'Educació Bàsica a la universitat

Entenem que l'**educació al llarg de tota la vida** és l'element clau per redefinir l'educació del segle XXI. És un concepte que pretén transcendir els actuals conceptes d'educació primària i permanent, per afrontar satisfactòriament els continus canvis en la nostra societat, mitjançant l'aprendre a aprendre.

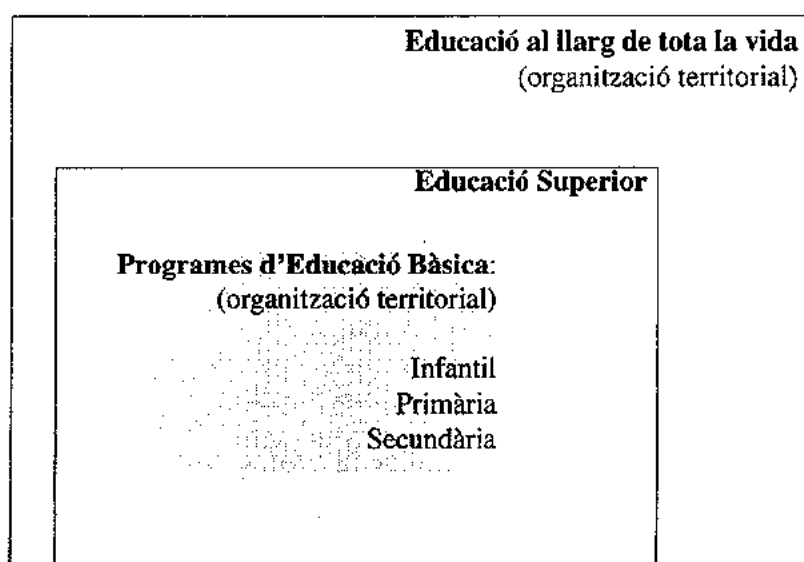
L'educació al llarg de tota la vida engloba: *l'Educació Infantil, l'Educació Primària, l'Educació Secundària, l'Educació Superior, l'educació de les persones adultes i l'educació de la gent gran.* La Comissió ha desenvolupat extensament alguns d'aquests trams com el de l'Educació Bàsica, l'Educació Secundària i l'Educació Superior, però no ha aprofundit en l'educació bàsica per als adults i no ha tractat l'educació de la gent gran. Pensem que donada la corba demogràfica, sobretot en els països occidentals, els propers anys s'experimentarà una tendència marcada per l'existència d'un major nombre de persones adultes, en detriment de població infantil i adolescent. Davant d'aquest fet caldria estudiar quines són les noves necessitats educatives de la gent gran, i elaborar programes educatius que cobreixin aquestes necessitats.

El concepte d'Educació Bàsica (EB), tal com està formulat per la Comissió, inclou només l'educació infantil i la primària, així com l'alfabetització d'adults. **Entenem que de la mateixa manera que les demandes formatives de la societat van canviant molt ràpidament i de forma molt flexible, així mateix el concepte d'Educació Bàsica ha de ser igualment flexible per adequar-se als canvis socials.** És per això que considerem massa restrictiu un concepte d'EB que només inclou l'educació infantil i la primària. A Catalunya i a Espanya, la LOGSE ha allargat aquesta formació fins al que s'anomena *Educació Secundària Obligatòria (ESO)*; però en l'actual societat de la informació i del coneixement en la qual el nivell de competències i capacitats cognitives és cada vegada més elevat, caldria incloure **tota l'Educació Secundària** dins del concepte d'EB, per fer així un pas més. Perquè entenem que l'EB afavoreix la igualtat d'oportunitats, la **integració social** i la parti-

cipació, garantint que cada persona domini els coneixements que li són indispensables per comprendre el món on viu.

La Declaració de Jomtien, l'any 1990, definia com a **necessitats de l'Educació Bàsica les eines següents: llegir, escriure, expressió oral, càlcul i resolució de problemes**. Els continguts bàsics necessaris per viure, per desenvolupar les necessitats, per treballar amb dignitat, participar, millorar la qualitat de vida i per continuar aprenent. Aquests continguts es divideixen en coneixements teòrics, pràctics, valors i actituds, orientats a afavorir el desig d'aprendre i de conèixer i l'accés a l'educació. I es classifiquen en tres grans àrees de coneixement: *ètica i cultura, ciència i tecnologia, i economia i societat*.

Els programes d'EB s'han relacionat amb programes d'educació comunitària, on la responsabilitat i la participació de la comunitat permeten aplicar uns projectes educatius contextualitzats i funcionals. És en aquest sentit que l'Educació Bàsica entesa de forma àmplia pren sentit i significat en una societat com la nostra: plural, democràtica, participativa, cada vegada més culta i productiva.



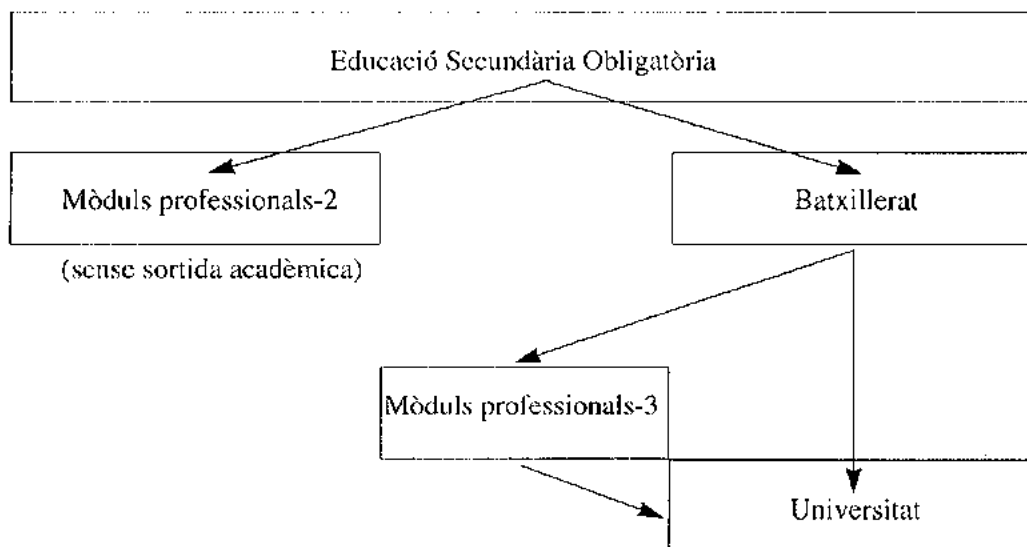
La nostra proposta és la de considerar que l'Educació Bàsica és un dret i en conseqüència tothom hi ha de tenir accés. Per tant, la formació de base ha de ser àmplia, general i polivalent. Això és necessari si partim de la premissa que en una societat com la nostra, el nivell de competències, habilitats i capacitats bàsiques que es demanen al ciutadà per ser un membre de ple dret és cada vegada més elevat. Aquesta formació ha de garantir que totes les persones puguin *accedir, seleccionar, ordenar, manejar i organitzar la informació* que li arriba per qualsevol mitjà, especialment de la mà de les noves tecnologies. Considerem que si es vol garantir la igualtat d'oportunitats per participar en una societat plenament democràtica, cal que un dels objectius prioritaris de l'Educació Bàsica sigui facilitar les eines que possibilitin aquesta participació, plena, activa i conscient.

És des d'aquesta perspectiva que creiem factible el projecte de comunitats i ciutats educadores perquè s'hauran posat les bases educatives que ho poden fer possible.

D'aquesta manera es garantiria una major igualtat d'oportunitats per a tothom, incloent tots aquells alumnes que actualment es consideren grups de risc i per tant susceptibles de fracàs i d'abandó dels estudis; aquelles persones que, per diverses raons, han sortit del sistema escolar sense el graduat escolar, i els adults que mai no han tingut l'oportunitat d'escolaritzar-se de forma continuada.

1.2. L'Educació Secundària (ES) tal com està ara pateix tot un seguit de problemes i és susceptible de moltes crítiques per part de la Comissió. D'una banda, considera que l'ES és una via de progrés social, però que al mateix temps és poc igualitària, poc oberta, i de poca qualitat, ja que no prepara adequadament ni per a l'Educació Superior ni per al món laboral.

Si analitzem el nostre context educatiu veiem que també és susceptible d'algunes crítiques. Se'ns presenta el problema dels mòduls professionals. D'una banda és cert que pel fet de demanar la titulació de l'ESO per accedir a la Formació Professional, aquesta ja es dignifica i obté un nivell de qualitat superior a l'anterior. Però també és cert que la situació no queda ben resolta a causa de la falta de comunicació i accés directe entre els mòduls professionals de segon i tercer cicle. Si alguns dels mòduls professionals no tenen cap sortida acadèmica, és molt més que probable que gran part de la població opti un altre cop per fer el batxillerat com a única via ben valorada socialment per després accedir als mòduls-3 o a la universitat, i així no es tanca cap possibilitat. Per tant, els mòduls-2 tornen a quedar com una via de segon ordre i no funcionen com a alternativa viable.



La Formació Professional persegueix la preparació per a un ofici i l'adaptació als canvis en l'àmbit laboral que es pressuposa que al llarg de la vida professional d'una persona haurà de fer. Per aquest motiu és important que els centres es relacionin amb empreses, i, a través d'aquests contactes, impulsin conjuntament períodes d'alternança treball-estudi-treball. **L'elecció de la Formació Professional no ha de ser un camí sense retorn, una via morta, sinó que aquests ensenyaments haurien de ser més flexibles, tot adoptant més passarel·les entre els diferents trams educatius.**

1.3. L'Educació Superior està considerada com el motor del desenvolupament econòmic. Cada vegada hi ha més demanda d'estudis superiors, fins al punt de caure en la massificació que pateix la universitat en el nostre país. Tot i aquesta demanda i massificació en els països occidentals, es poden percebre unes desigualtats exagerades respecte al nombre d'universitaris de països desenvolupats i als països en vies de desenvolupament. Per exemple, a l'Àfrica un de cada 1.000 habitants és universitari, mentre que als Estats Units la proporció és d'un per cada 50 habitants.

Actualment l'ensenyament superior està en crisi; les causes d'aquesta són: l'atur dels estudiants universitaris, la poca qualitat de l'ensenyament i, finalment, la submissió a l'imperatiu econòmic. A més a més, l'Educació Superior ha d'afrontar un augment de les tasques (sobretot, les que fan referència a la supervisió i organització) i de les capacitats intel·lectuals.

Les funcions tradicionals vinculades a la universitat són la investigació, la innovació, l'ensenyament i la formació, l'educació permanent, la cooperació internacional. En síntesi, el principal objectiu de la universitat és la investigació i el desenvolupament (I+D). A aquestes funcions cal afegir les següents: formar especialistes interdisciplinàriament, responen a una demanda social; **obrir-se als qui volen formar-se de forma global i humanística, és a dir, a diversos col·lectius** (majors de 25 i de 50 anys, aules obertes per a la tercera edat, etc.). Per això la universitat ha de flexibilitzar les seves estructures organitzatives i començar a pensar que ha d'acollir aquests col·lectius que valoren la formació en ella mateixa sense perseguir, moltes vegades, una titulació. Cal, doncs, afavorir l'accés flexibilitzant horaris, facilitant l'alternança de l'estudi amb la feina, facilitant un sistema de tutories que permeti una atenció personalitzada o que complementi aspectes de formació presencial i semipresencial.

La universitat ha de participar més en els debats socials i fomentar la cooperació internacional en l'àmbit de la investigació. Actualment cal tenir present altres modalitats d'ensenyament alternatives a la tradicional i presencial com són l'educació a distància (incorporant les noves tecnologies) i la modalitat semipresencial.

2. Fracàs escolar

L'educació ha d'assumir el repte de convertir la diversitat en un factor d'enriquiment mutu entre els individus i de convivència entre els grups socials, evitant que es converteixi en un factor d'exclusió social.

L'exclusió social és conseqüència de la distribució desigual de la riquesa, i la podem trobar tant en l'àmbit internacional com local. Cal evitar que el sistema educatiu reforci l'exclusió que pot derivar de programes molt centrats en els resultats acadèmics. En aquestes situacions, el fracàs escolar esdevé irreversible i és causa de marginació i exclusió social.

Davant d'aquesta situació se'ns presenta un imperatiu educatiu i ètic: **combatre el fracàs escolar**. És per aquest motiu que cal prendre mesures polítiques de discriminació positiva, evitar els guetos educatius o la segregació d'estudiants.

Segons dades facilitades pel Departament d'Ensenyament extretes de l'*Informe fet per la Inspecció d'Ensenyament (juny de 1997) -Resultats d'avaluació dels alumnes d'ESO, batxillerat i cicles formatius de formació professional específica a Catalunya. Curs 1995-*, l'índex de fracàs escolar (entès com la no obtenció de la titulació durant el curs que els correspon) del nombre d'alumnes que no supera el primer cicle d'ESO és del 29%, xifra que augmenta fins al 35% a segon cicle d'ESO.

Aquestes dades es complementen amb les facilitades per la Fundació CIREM tretes de l'estudi *Desigualtats d'èxit a l'Educació Secundària Obligatòria, 1996*. Les xifres corroboren de forma clara la idea que cal trencar el cercle: pobresa, fracàs escolar i exclusió social. A l'estudi apareixen de manera destacada les dades següents: «no aconseguixen el títol d'ESO el 83% dels fills i filles de les famílies més pobres, ni el 34% de les famílies obreres, davant del 20% de les famílies mitjanes i quasi el 13% de les benestants».

Sembla que es pot concloure que les condicions socials, econòmiques i culturals estan al darrere de les enormes diferències que es produeixen en l'obtenció de la titulació i del rendiment acadèmic en general.

Presentem aquí una experiència realitzada amb èxit als Estats Units i recentment a Euskadi com una mesura de lluita contra el fracàs escolar: les **escoles accelerades**.

2.1. Escoles accelerades o intensives (comunitats d'aprenentatge), una alternativa al fracàs escolar.

L'experiència realitzada amb èxit als Estats Units des de 1987 es considera una de les respostes més adequades que els americans han aportat a la crisi del sistema educatiu i del fracàs escolar d'una tercera part dels alumnes de primària i secundària d'escoles desafavorides. Els alumnes que fracassen, anomenats *alumnes de risc*, provenen majoritàriament de medis desfavorits, pobres, de minories ètniques i famílies monoparentals.

Les escoles accelerades potencien les expectatives positives de l'alumnat i utilitzen mètodes dissenyats per a nens i nenes superdotats; integren els millors recursos de la comunitat a l'escola i estableixen una col·laboració permanent entre tota la comunitat escolar implicada.

El principi en el qual es fonamenten aquestes escoles es basa en la convicció que es pot conduir a tots els alumnes d'una mateixa edat a un mateix nivell d'èxit escolar al final de la seva escolarització. Això implica fer treballar els alumnes que fracassen a un ritme accelerat en relació amb els de mitjans més privilegiats. Es tracta d'oferir als alumnes amb dificultats «escoles d'excel·lència». Cada alumne, cada pare, cada professor, s'ha de convèncer que no existeix la fatalitat del fracàs. I tots junts han de formar, amb el personal del centre escolar, una comunitat responsable que assumeixi el comandament de l'educació.

En síntesi: el que proposen les escoles accelerades (comunitats d'aprenentatge) és el següent:

1. Negar la fatalitat del fracàs escolar.
2. Potenciar expectatives positives dels estudiants, pares, mestres.
3. Utilitzar mètodes dissenyats per a alumnes superdotats.
4. Integrar els millors recursos de la comunitat a l'escola.
5. Oferir als alumnes de risc escoles d'excel·lència.
6. Obrir l'escola i establir una col·laboració permanent entre tota la comunitat implicada.
7. Transformar l'escola i el barri a partir de crear una nova cultura i un canvi d'actituds.

Aquesta comunitat d'aprenentatge es compromet en la construcció d'una escola que aprengui a solucionar per si mateixa els problemes que se li presenten. El procés de transformació de l'escola i del barri aconsegueix un canvi de les actituds i la creació d'una nova cultura. Les escoles que impulsen aquesta experiència no poden romandre soles; cal que obtinguin el suport de la comunitat.

Són impulsors d'aquest model Henry Levin (Universitat d'Stanford), J.P. Comer (Universitat de Yale) i Robert Slavin (Universitat John Hopkins). Entre nosaltres el CREA (Centre per a la Recerca d'Educació d'Adults, Universitat de Barcelona) assessora quatre centres del País Basc que estan experimentant aquest model com una alternativa als programes compensatoris i a l'aprenentatge per ritmes o unitats curriculars adaptades.

3. Comunitats educadores per facilitar que es reconeguin les competències adquirides en qualsevol àmbit educatiu

Les comunitats educadores entenen l'educació com el procés de creixement i transformació que permet que les persones siguin més lliures i capaces de participar com a membres de ple dret en la Societat de la Informació i del coneixement. Entenen l'educació com un itinerari personal a través del qual cada persona de forma autoregulada aprèn a ser i a conviure.

Les comunitats educadores entenen els territoris, les ciutats, com un medi on es complementen el sistema educatiu, les iniciatives d'educació no formal, social i cultural. El criteri de territorialització promou que l'escola (entesa com a representant hegemònica del sistema educatiu) s'obri a la societat en la qual actua i estableixi relacions de col·laboració amb els altres agents educatius del territori.

És en aquest marc global de referència que cal replantejar-se profundament l'actual procés d'obtenció de titulacions de forma única. Convé que es tinguin en compte i s'acreditin els coneixements, les capacitats i les competències apreses fora de la formació inicial; en definitiva, els coneixements, les capacitats i les competències apreses al llarg de tota la vida.

És també en aquest sentit que considerem que l'educació engloba i sobrepassa l'àmbit estricte de l'educació formal. I, en conseqüència, és necessari que la responsabilitat de l'educació dels ciutadans no recaigui exclusivament en la institució escolar sinó que es practiqui una mena de corresponsabilitat entre tots els agents implicats (pares, professionals de l'educació i altres forces socials).

El model d'organització que pensem que podria donar una resposta més eficaç als diferents problemes i tensions que planteja l'educació (centralització-descentralització) és el que es basa en el principi de la descentralització. Un model que acosti els ciutadans a la gestió i planificació dels recursos educatius en funció de les necessitats més prioritàries i que els hi impliqui. Estem parlant d'una planificació territorial que faci de la coordinació i optimització dels recursos educatius una màxima. Quan l'*Informe* de la Comissió parla que només la presa de responsabilitat de les comunitats en els temes educatius garanteix l'èxit de les accions i de les innovacions educatives, creiem que passa per aquesta fórmula de territoris, comunitats o ciutats educadores.

Si l'Educació Bàsica és un passaport que facilita i permet l'accés i el trànsit pels diferents àmbits educatius al llarg de la vida, cal en primer lloc que aquest passaport no caduqui, és a dir, que s'actualitzi en funció de les necessitats de cada persona, col·lectiu i societat. Però aquesta actualització dels coneixements, capacitats i competències no es pot convertir en una espècie d'escolarització permanent, sinó que cal garantir que tot allò que una persona va aprenent al llarg de la seva vida se li pugui reconèixer i acreditar d'una manera flexible tant des de l'àmbit acadèmic com del professional.

Discussió de l'Informe Delors sobre l'educació al segle XXI (capítols 2 i 5)

Components de la Comissió: Màrius Martínez (professor de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB), Gloria Amigó, Jordi Cabús, Gerard Ferrer, Jovita Guasp, Joana Herance, Imma Izquierdo, Sergi Martínez, Carme Prat, Patrícia Rodríguez, Laura Ventura (estudiants d'Educació Social de la UAB)

Partint d'una primera aproximació al text, es van fer successives concrecions i focalitzacions en aspectes considerats rellevants, després dels processos de discussió.

Un cop delimitats els temes específics més importants de cada un dels dos capítols, es va convenir fer-ne primerament una aproximació descriptiva per després passar a una valoració i a una aproximació de les implicacions per a la pràctica. Ateses les característiques mundialistes de l'Informe ha estat difícil contextualitzar les possibles implicacions pràctiques. L'educació i la pràctica educativa estan necessàriament interrelacionades amb l'entorn on es desenvolupen. Aquest entorn ha de caracteritzar la seva orientació, metodologia i intervenció segons els elements contextuais, els conjunturals i els models culturals pels quals es determinen les persones que el formen. Per aquesta raó, les implicacions a la pràctica cal referir-les en un context determinat. El grup de discussió va decidir fer-ho a Catalunya i a l'Estat espanyol. Plantejar una visió més àmplia (planetària, exclusivament del Tercer Món, o altres) representava una dificultat perquè tothom no tenia els mateixos elements ni les mateixes informacions en què fonamentar-se.

El resultat ha quedat estructurat en tres capítols temàtics dividits en tres apartats:

- Idees del text.
- Valoració crítica.
- Implicacions per a la pràctica.

Finalment, les conclusions es refereixen a una visió global sintètica de l'experiència amb algun suggeriment derivat d'aquesta síntesi.

Temes seleccionats

Després d'una primera lectura individual van ser seleccionats una sèrie de temes. Posteriorment a la discussió d'aquests, es va decidir acotar les línies de treball a tres qüestions, que van ser considerades pel grup com les més rellevants:

1. Participació-«escolacentrisme».
2. Redefinició de treball-educació al llarg de tota la vida.
3. Igualtat d'oportunitats-diversitat cultural.

Desenvolupament dels temes**1. Participació-****«escolacentrisme»****1.1. Idees rellevants del text**

La finalitat de l'educació és el ple desenvolupament de l'ésser humà en la seva dimensió social entesa com la transmissora dels valors culturals de cada comunitat o col·lectiu i com a vehicle per a la socialització dels seus integrants. El sistema educatiu ha de preparar les persones per participar en un projecte comú; ha d'ensenyar els drets i deures; desenvolupar competències socials i fomentar el treball en equip a l'escola.

En les societats actuals s'assisteix, cada vegada més, a conèixer fenòmens d'extrema pobresa i d'exclusió social, agreujats per factors com són el creixement de la po-

blació en el món empobrit, migracions combinades amb la crisi moral, delinqüència i trencament dels vincles de proximitat.

Hi ha també una crisi de la idea d'Estat/Nació i una crisi de la concepció que es té de la democràcia. Els grans mitjans de comunicació ens han acostumat a la política espectral, i els partits polítics, al clientelisme electoral.

Les conseqüències que se'n deriven són la necessitat d'una major participació de la societat civil i endegar veritables processos de descentralització política i institucional.

L'educació ha estat acusada, en aquest context, de ser factor d'exclusió i d'evidenciar les desigualtats socials.

Per tot l'anteriorment exposat cal reinventar la democràcia, i és en aquest camp on l'educació ha de jugar un paper fonamental. Dins dels diferents processos educatius s'ha de concebre la diferència, les diferents expectatives, capacitats de les persones i el pluralisme cultural com un factor positiu i ha d'estar adreçada a potenciar la plena ciutadania, conscient i activa. Els seus reptes actuals es poden concretar en l'oferiment d'una visió global dels problemes col·lectius i en la demanda a tots els agents que intervien en el procés educatiu de la necessitat de la participació en la vida democràtica.

Segons la Comissió, l'escola ha de fomentar valors universals com la tolerància i el respecte mutu i ha d'introduir l'alfabetització política elemental, per fer de la institució un model de pràctica democràtica: aplicant jocs de simulació com per exemple parlaments, diaris escolars, etc.

La pràctica escolar no pot ser neutra ja que porta implícita una càrrega ideològica; per tant ha de potenciar l'adquisició del sentit crític dels alumnes i els processos de formació de judici; ha de facilitar l'acció autònoma i el pensament lliure. El problema que es planteja aquí és el principi d'autoritat en el qual es basa tot ensenyament.

Fora de l'àmbit escolar l'educació permanent ha de contribuir a la formació de la societat civil activa concebuda com un pont per al diàleg entre l'individu i el poder polític. D'aquesta manera es pot arribar a una autèntica solidaritat de destí.

1.2. Anàlisi crítica

En primer lloc, cal considerar la finalitat de l'educació com el desenvolupament integral de l'ésser humà; això comporta considerar la dimensió social, però també les dimensions personal i laboral. Sinó, s'ofereix una visió parcial de l'educació i de l'acte educatiu.

Aquesta restricció quant a la conceptualització de l'educació, no només queda explicitada en la definició de les seves finalitats, sinó que també es preveu, bàsicament, en la reducció de l'acte educatiu en el marc escolar, en l'àmbit formal. Aquesta visió es podria anomenar *escolacentrisme*. Tot i que també té en compte elements d'educació no formal i informal, com és la família i d'altres membres de la comunitat que intervien en els processos educatius, concep la institució escolar com l'eix central de l'ensenyament i com a garantia per excel·lència del dret cultural per a tothom, perpetuant els plantejaments tradicionals de la modernitat.

Cal considerar l'educació, globalment, com un dels elements principals de transformació. Tot i que l'escola té un pes específic en l'educació no la podem considerar en solitari com un agent de canvi de la conducta col·lectiva.

L'*Informe* proposa una pràctica indefinidament flexible de l'escola per donar respostes a les noves necessitats socioculturals. Actua com si les reformes possibles poguessin abastar tots els camps de la cultura. La cultura escolar és una més de totes les manifestacions culturals possibles, i l'escola no té la magnitud d'absorbir-les totes.

D'altra banda, la participació a partir de l'escola no ha de limitar-se als jocs de simulació democràtics; la institució ha de fondre's amb l'entorn mitjançant la dialèctica amb tots els sectors socials i professionals que hi intervien. L'escola ha d'educar per

a la vida; els valors de la democràcia participativa han de ser objectius curriculars i han d'estar presents en tots els procediments de l'escola. L'escola és la vida, no una simulació d'aquesta.

Un últim aspecte que es considera important és el fet força discutible de la verticalitat en la relació educativa entre el docent i el discent. L'*Informe* dona per fet el principi d'autoritat que s'estableix en l'acció educativa i que exerceix l'educador. La participació ciutadana es basa en el diàleg horitzontal entre les persones, les comunitats i les cultures. L'educació i les institucions educatives (formals i no formals) haurien de ser un model d'aquesta participació, l'aprenentatge mutu de tots els participants i la creació de coneixement en la majoria dels casos haurien de provenir de la dialèctica i del consens entre els participants en l'educació permanent, sobretot quan es parla d'educació d'adults.

No hi ha cultures millors ni pitjors, sinó cultures o expressions culturals que tenen més prestigi social que altres. La possessió o no de determinades formes culturals sovint és la causant dels processos d'exclusió d'amplis col·lectius. La participació, a partir de l'escola, ha de fonamentar-se no en institucions generalitzadores de cultura, sinó en la comunicació entre les persones que generen contínuament nova cultura.

1.3. Implicacions a la pràctica

Es parteix del concepte de ciutat educadora o ciutat aula que engloba, dins d'aquesta abstracció, tots els àmbits possibles d'intervenció educativa, des dels contextos informals de relació amb iguals, família o diferents col·lectius, fins als contextos d'educació formal i no formal. S'estableix així una complementarietat entre els tres grans àmbits educatius, i s'entén l'educació en la seva globalitat com un procés permanent en la vida de tot individu.

Des de la institució escolar hi ha d'haver una autèntica descentralització traduïda en polítiques que potenciïn la integració real de l'escola en el seu entorn, afavorint la participació dels membres de la comunitat. Com ja s'ha dit, l'escola ha de fondre's amb l'entorn. S'han de crear, doncs, estructures organitzatives que estimulin la participació, (assemblees, rotativitat de càrrecs, consells escolars, federacions de consells...).

De la mateixa manera s'ha d'incloure en els currículums les habilitats socials i comunicatives (aspecte que deixa al marge l'*Informe*), donar prioritat al desenvolupament de les persones més que a la creació de títols i practicar l'aprenentatge amb sentit. Calen activitats properes a les necessitats i a les potencialitats.

Sortint de l'àmbit exclusivament escolar, la participació és la inserció a la societat per part de la persona. Representa el convenciment que no es pot fer res al marge nostre, i també la capacitat de decisió sobre els propis projectes de vida. La societat ha d'articular-se i organitzar-se en xarxes i associacions civils que exerceixin el contrapunt al poder polític. L'educació té l'imperatiu de fomentar i d'oferir les eines necessàries a les persones per tal que aquesta participació s'aconsegueixi. El desenvolupament de les capacitats personals implica la participació i la recerca de formes de solució als problemes col·lectius. Participar vol dir obrir les capacitats de responsabilitat, diàleg, saber escoltar, planificar, avaluar, corregir i treballar junts.

2. L'educació al llarg de tota la vida i el treball en una societat en canvi

2.1. Idees rellevants del text

L'educació al llarg de tota la vida ha esdevingut un concepte rellevant en un moment de canvi accelerat en totes les parcel·les de l'activitat humana. Els àmbits d'aprenentatge fora de l'espai escolar s'han multiplicat espectacularment.

D'altra banda, la divisió de períodes clarament delimitats –infantesa i joventut dedicats a l'educació; edat adulta consagrada a l'activitat professional i finalment la jubilació– ha deixat de correspondre a les realitats de la vida contemporània i s'ajusta encara menys als imperatius del futur. La ràpida evolució del món exigeix una actualització permanent del saber. La noció d'especialització està sent canviada en molts sectors moderns d'activitat per les de competència evolutiva i adaptabilitat al canvi.

La formació bàsica d'adults en un marc educatiu extraescolar; la dedicació parcial en contextos universitaris; la formació en idiomes, en associacions –com a capacització professional o actualització de coneixements–; la formació sindical; els sistemes de formació oberta i a distància, són part d'un univers educatiu diversificat. L'educació supera els sistemes escolars i s'enriqueix amb la contribució d'altres factors socials.

En endavant el període d'aprenentatge cobreix tota la vida i cada tipus de coneixement envaeix l'àmbit de la resta i els enriqueix. L'educació comprèn de la infància al final de la vida, i dona lloc, per a la Comissió, a l'anomenada *educació al llarg de la vida*. Aquest procés educatiu continuat ha de donar a cada individu la capacitat de dirigir el seu destí en un món en el qual l'acceleració del canvi tendeix a modificar les relacions d'homes i dones en l'espai i el temps.

El concepte d'educació permanent, per tant, s'ha ampliat actualment no només per una necessitat de renovació cultural sinó a més i sobretot davant d'una exigència nova i capital d'autonomia dinàmica dels individus. Per al grup de discussió va ser oportú centrar l'anàlisi en la problemàtica laboral, sense menystenir la resta de qüestions esmentades. La manca de treball i les situacions de subcontractació afecten greument el progrés dels ciutadans en totes les altres esferes de desenvolupament.

A les darreries del segle xx, l'*Informe* constata que hi ha més de 120 milions de persones que estan aturades al món i moltes més que estan subocupades. A Catalunya es concreta en un 16% i a la resta de l'Estat supera el 20% de la població activa.

A més del problema de la manca de treball, també es constata un canvi radical en aquest: l'escurçament del període d'activitat professional, la disminució del volum total d'hores de treball remunerades i la perllongació de la vida després de la jubilació. Minva el temps que es dedica al treball (els joves arriben al mercat laboral més tard, s'avança l'edat de jubilació, hi ha més vacances, es tendeix a reduir la setmana laboral, augmenta la jornada a temps parcial...). En no assolir-se la plena ocupació apareixen una multiplicitat de règims i contractes laborals (temps parcial, duració limitada o treball per compte propi). Apareixen noves formes de treball com el desenvolupament del treball a distància, el treball des de casa.

Pel fet d'escurçar-se el temps destinat al treball augmenta el temps disponible per a altres activitats. Aquest increment s'hauria de dedicar, en part, a l'educació, sobretot si es considera que aquesta no es limita a l'adquisició de coneixements ni depèn exclusivament dels sistemes educatius. En aquest sentit, l'educació al llarg de la vida ha de proporcionar els mitjans per afrontar els reptes i els perills dels canvis, per assolir un millor equilibri entre treball i aprenentatge i per exercir una ciutadania activa.

En síntesi, els canvis radicals que estan afectant les diferents parcel·les d'activitat humana generen noves necessitats, però també potencialitats educatives. Aquesta nova situació obliga a tenir en compte el patrimoni temporal que les persones tenen i que poden invertir en educació.

D'altra banda, no es pot oblidar que els canvis generen també alguns problemes entre els quals destaca el de l'augment de l'atur. Les noves situacions d'atur i les noves modalitats contractuals unides a la transformació del mercat laboral i dels períodes de per-

manència en ell, han de fer pensar en la doble vessant, la de la problemàtica que genera i en la de les potencialitats que també representa.

2.2. Anàlisi crítica

La Comissió es pregunta què passaria si en el futur el treball deixés de ser la referència principal respecte a la qual es defineixen la majoria dels individus. Aquesta pregunta, si bé pertinent si s'observa la disminució del temps que se li dedica, no hauria de fer perdre de vista que el treball és imprescindible per poder participar en igualtat d'oportunitats i com a element d'autorealització.

El treball no és allò més important en si, sinó en la mesura que permet la realització personal, l'autonomia, la independència, l'emancipació i, per tant, la gènesi de persones adultes autònomes, que poden participar en igualtat de condicions en qualsevol àmbit de la vida.

La Comissió considera que la formació continuada en relació amb el treball (anomenada *capacitació professional permanent*), respon a un imperatiu d'ordre econòmic i permet a l'empresa dotar-se de personal amb les millors aptituds, necessàries per mantenir l'ocupació i reforçar la seva competitivitat, tot donant als individus l'oportunitat d'actualitzar els seus coneixements i albirar possibilitats d'ascens. El grup de discussió no està d'acord amb aquesta visió tradicional de la capacitació professional. La capacitació professional permanent s'ha de definir en termes de maduresa professional, de responsabilitat i de competència per al mateix desenvolupament; d'adaptació o crítica a un determinat sistema o entorn, i no només des de la concepció clàssica del benefici empresarial. Entronca amb la creença que l'ésser humà és capaç de millorar les seves condicions de vida i de relació amb l'entorn de manera crítica i participativa.

Tot i que les activitats tradicionalment vinculades a les diferents etapes de la vida canvien, no s'ha d'oblidar que la infància i la primera adolescència són períodes en els quals l'educació juga un paper fonamental perquè és la base i el fonament de les possibilitats de desenvolupament futur.

Per al grup de discussió l'educació ha de promoure el desenvolupament global de les persones en totes les esferes: individual, social i laboral. En aquest sentit, el treball —que és una d'aquestes esferes— probablement no hagi de tenir el monopoli de l'atenció (segurament passarem a caracteritzar-nos menys pel treball i més per altres activitats), però sens dubte tampoc és una activitat que s'hagi de menystenir per tot allò que implica.

Es considera fonamental dignificar, flexibilitzar i reordenar el treball però sobretot, i en primer lloc, no oblidar que cal fer-lo patrimoni de tothom. Les polítiques laborals ho haurien de tenir present com a objectiu principal. És cert que el treball deixa de ser la referència principal però no deixa de ser una referència imprescindible.

2.3. Implicacions per a la pràctica

L'educació permanent es fragmenta i es desenvolupa en múltiples espais i temps no necessàriament vinculats sempre amb la formalització dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge. Els contextos educatius reglats representen, en el nostre entorn, una font de recursos subexplotats. Cal rendibilitzar els espais educatius en les àmplies franges horàries en què resten tancats (es pot pensar en tots els centres educatius públics que romanen tancats els vespres i els caps de setmana), sobretot en un moment en el qual la infrautilització és més evident per la baixada de la natalitat.

Cal formar professionals que també siguin ciutadans i persones amb la capacitat crítica d'interpretar, afrontar i transformar el seu entorn de manera oberta i participativa. Aquesta capacitat contribueix al seu desenvolupament com a persones, ciutadans i professionals. Afavorir la participació i les possibilitats de suggerir i qüestionar el funcionament de les institucions són instruments que les fan més humanes i més capacitades per evolucionar.

L'Administració té un paper fonamental en la lluita contra l'exclusió i l'atur i en el foment de la participació activa. Aquestes qüestions difícilment poden deixar-se en mans d'empreses que s'han de regir per les lleis del mercat. Els poders públics haurien d'assumir la responsabilitat de procurar crear les condicions perquè el treball sigui patrimoni de tothom. El compromís pel desenvolupament global de les persones és un compromís de tota la ciutadania d'una regió i, per tant, de les institucions que la representen, que només poden ser les institucions públiques i al seu davant l'administració competent. Aquest hauria de ser un compromís ineludible. La privatització de determinats serveis bàsics significa forçar la seva transformació en empreses en el marc de les lleis de mercat. Els compromisos amb tota la ciutadania, amb tot el rigor i professionalitat necessaris, no poden funcionar amb aquestes lleis.

Si bé es constata com molts països experimenten crisis en les polítiques socials que fan trontollar els fonaments d'un règim de solidaritat, són precisament aquestes polítiques socials i sobretot econòmiques les úniques que juntament amb l'educació podran anivellar les situacions de desigualtat.

Tots els canvis en la durada de la vida activa, com la jubilació flexible, la contractació a temps parcial, reduir la vida laboral en períodes en què sorgeixen circumstàncies d'especial atenció (paternitat i maternitat, per exemple, dels 25 als 35 anys), la reducció de la vida laboral total (a 40.000 hores com s'esmenta a l'*Informe*), són fórmules per conciliar la via laboral, la vida personal, familiar, social i ciutadana que s'han d'impulsar.

Cal pensar també en el paper que en l'educació permanent juguen les institucions. En aquest sentit coincidim amb les propostes de la Comissió: sobre la importància del seu canvi de paper, deixant de ser espais culturals merament conservadors del patrimoni i convertir-los en institucions educatives on participi la família i els diversos actors socials. En aquest sentit, superar l'antagonisme entre els mitjans de comunicació i l'educació, propiciar les sinèrgies entre espais educatius i altres espais i sistemes (alternatives educatives), són alguns dels exemples que l'*Informe* proporciona i que semblen interessants per al grup.

Un altre instrument que caldria potenciar seria multiplicar les associacions entre el sistema educatiu i les empreses per propiciar el necessari apropament entre la formació inicial i la formació permanent.

Tenint en compte que l'analfabetisme en els països en vies de desenvolupament i l'analfabetisme funcional en els desenvolupats constitueixen els principals obstacles en l'establiment de veritables societats educatives, l'educació al llarg de la vida pot representar una nova oportunitat per als qui per múltiples raons no han pogut seguir una escolaritat completa.

Les tecnologies de la informació podran constituir un autèntic mitjà d'obertura general als camps de l'educació no formal, i es convertiran en un dels vectors principals d'una societat educativa en què les diferents fases de l'aprenentatge es pensin de manera radicalment nova. El desenvolupament de les tecnologies, el domini de les quals permet un enriquiment continu de coneixements, hauria de contribuir en particular al fet que es reconsiderin el lloc i la funció dels sistemes educatius en la perspectiva d'una educació perllongada durant tota la vida.

3. Igualtat d'oportunitats-diversitat cultural

3.1. Idees rellevants del text

L'*Informe* parteix de la base que en el si de les societats es produeixen una sèrie de conflictes que n'afecten la cohesió. Causes com les migracions, l'èxode rural, la urbanització desordenada, la dispersió de les famílies, la ruptura de les solidaritats tradicionals, contribueixen a l'aïllament de l'individu i, per tant, al trencament dels vincles de proximitat.

L'educació juga un paper molt important en aquest sentit, i cal que tingui en compte les expressions culturals de cadascun dels grups que componen una societat. La Comissió que ha elaborat l'*Informe* tracta el tema del respecte al pluralisme proposat tant des de l'educació formal com des de la no formal per arribar a una educació democràtica i participativa. És important, en particular, permetre que cada individu se situï dins la comunitat a la qual pertany en primer lloc, la majoria de vegades en el pla local al mateix temps que se li proporcionen els mitjans per obrir-se a altres comunitats.

Referent a la qüestió de la diversitat cultural, a l'*Informe* es troben dues visions sobre l'educació: la primera, que planteja una educació intercultural que sigui realment un factor de cohesió i de pau; i una altra, que considera com a fet prioritari definir una educació adaptada als diferents grups minoritaris.

Un altre tema que tracta l'*Informe* és la prolongació de l'escolaritat que ha perjudicat més que millorat la situació dels joves socialment desfavorits. El fracàs i la deserció escolar produeixen una divisió en dues categories de joves que resulta més greu quan persisteix en el món laboral, quan els no diplomats busquen treball a les empreses amb un desavantatge quasi insuperable. Alguns d'ells considerats com inocupables es veuen definitivament exclosos del món del treball i privats de tota possibilitat d'inserció social. Aquesta, segons l'*Informe*, és una de les grans contradiccions de l'educació, que és acusada de provocar exclusions múltiples i d'agreuja les divisions del teixit social, però també se la considera capaç d'evitar-les.

El principi d'igualtat d'oportunitats és un criteri essencial per a tots els qui intenten establir progressivament les diverses etapes de l'educació al llarg de la vida. En virtut d'un imperatiu democràtic, seria just que aquest principi es plasmi formalment en modalitats d'educació flexibles perquè en certa manera la societat garanteixi des del principi la igualtat de possibilitats d'escolarització i de formació ulterior per a cada individu.

Es planteja el fet d'incorporar o reincorporar al sistema educatiu al qui se n'ha mantingut allunyat o l'ha abandonat perquè l'ensenyament impartit no s'adaptava al seu cas. També cal tenir clar que qui s'ha allunyat d'aquest sistema educatiu ha de participar i tenir les eines suficients per dur a terme aquesta participació de forma democràtica, perquè sense una participació, la igualtat d'oportunitats no pot ser entesa com a tal.

L'educació bàsica, quan assoleix els seus objectius, suscita el desig de continuar aprenent. És per aquesta raó que pot ser motor o fre per a la igualtat d'oportunitats. Si no generalitza el desig d'aprendre apareix el risc que s'accentui també la desigualtat perquè la manca o insuficiència de la formació inicial pot afectar greument la continuïtat dels processos formatius. Per això es demana més participació dels sectors que tenen manca de formació inicial, perquè sense la recuperació d'aquests i la mateixa motivació per continuar o reemprendre el procés no pot existir una igualtat d'oportunitats real.

Un altre risc que cal tenir en compte, que pot ser generador de desigualtats, és el domini i la possessió de les noves tecnologies. El fet que dins de cada societat es creïn importants desigualtats entre qui domini aquests nous instruments i els qui no tinguin aquesta possibilitat ha d'amoïnar els agents educatius i l'Administració. El perill és que es constitueixin societats amb diferents nivells de desenvolupament, segons l'accés que tingui cada grup social a les tecnologies.

3.2. Anàlisi crítica

Cal entendre l'educació com la base integral i global per al desenvolupament psicossocial de l'individu; sense aquesta la persona no pot integrar-se dins la seva comunitat. En una mateixa comunitat en la qual hi hagi diferents cultures s'ha de potenciar la igualtat per assolir una qualitat de vida digna per a tots els ciutadans.

S'entén que aquesta igualtat, considerada absolutament necessària, representa tenir recursos per moure's en un entorn divers, tenir consciència crítica d'un mateix i de l'entorn i partir d'aprenentatges significatius que han de basar-se en la pròpia cultura, que constitueix la base de la convivència intercultural en una societat cada vegada més multicultural.

La igualtat d'oportunitats només és possible quan, tant les cultures majoritàries (no es consideren hegemòniques ja que seria atorgar-los un valor que no tenen) com les cultures minoritàries, adopten un model «d'assertivitat cultural»: reivindicant el propi patrimoni s'està disposat a dialogar obertament en termes d'igualtat amb qualsevol altra proposta o identitat cultural. S'afavoreix que les cultures puguin arribar a reivindicar també les seves opcions i riqueses i construir plegades un patrimoni comú.

Si bé moltes vegades es diu que perquè es doni participació hi ha d'haver igualtat d'oportunitats, des del grup d'anàlisi es planteja la idea que perquè hi hagi igualtat d'oportunitats és necessària la participació assegurada de tothom; per tant, cal donar eines i mitjans per tal d'aconseguir-ho. La igualtat hauria de partir de la participació amb l'entorn. Només quan aquesta hi sigui present estarem parlant d'igualtat d'oportunitats.

Partint d'una societat que explicita el seu compromís amb la igualtat d'oportunitats mínimes, cal deslligar les persones del determinisme generat per un context poc afavoridor a través d'experiències educatives de participació, de desenvolupament de l'esperit crític i d'autonomia de pensament i acció que constitueix un element important per a l'esmentada igualtat d'oportunitats.

Per tant, es creu que l'educació ha de donar eines per reconduir la vida d'aquelles persones que presenten problemes de desestructuració social, familiar, cultural..., i per això es considera que s'ha de donar més protagonisme a l'educació no formal per evitar les concepcions escolacentristes que atorguen a l'escola el monopoli en la transmissió de coneixements.

D'altra banda, les desigualtats no es generen dins de l'escola sinó que són producte d'un entorn socioeconòmic i cultural determinat. L'escola pot evidenciar-les i en ocasions, quan es perverteix l'acte educatiu, reforçar-les.

3.3. Implicacions a la pràctica

Partint de la base que la participació es dona en el moment en què es produeix una igualtat d'oportunitats real, i que si aquesta no es dona, hem de garantir una sèrie d'eines per afavorir la participació de tothom i el respecte a la diversitat cultural, sembla pertinent:

- Elaborar programes que potenciïn la interculturalitat amb les comunitats.
- Dotar els territoris d'espais per a la construcció cultural pròpia.
- Prestigiar les cultures desprestigiades.
- Evitar la formació de guetos ètnics, culturals, lingüístics, etc., i fomentar la interrelació entre les diferents cultures.
- Potenciar aprenentatges significatius en el marc de la pròpia cultura com a base per assolir la identitat i poder interaccionar amb els altres.
- Dotar la gent de claus per entendre les altres cultures.
- Treballar la consciència crítica i relativitzar els propis coneixements. No creure que són absoluts.
- Augmentar la flexibilitat amb les iniciatives educatives.
- Apropar els individus a les parcel·les de participació i de decisió.

- Davant de conflictes culturals cal tenir l'actitud oberta i de diàleg. Cal flexibilitzar els propis pensaments.

4. Conclusions generals

L'experiència ha estat valorada positivament per tot el col·lectiu participant. És enriquidor seguir processos de discussió d'aquest tipus de documents perquè són generadors de debat i propicien les reflexions individuals i col·lectives. Cal remarcar el to progressista i encertat de molts dels arguments i conceptes exposats en bona part del text abans d'introduir alguns temes de reflexió i d'anàlisi que poden qüestionar o ampliar determinades idees i continguts de l'*Informe* i també generar propostes i conclusions generals.

És imprescindible buscar mecanismes perquè aquests documents puguin arribar a les bases educatives i serveixin per generar debats com el d'aquesta publicació. Quan aquests informes es queden en mans de l'élite intel·lectual, cultural, educativa, social, política o econòmica dóna la sensació que es produeix una contradicció entre aquest fet i l'esperit de l'*Informe*. Es corre el perill que no es generin processos de transformació.

D'aquesta manera, des de la Comissió s'ha plantejat la possibilitat d'estendre aquestes jornades de reflexió a les diferents facultats de la UAB que hi estiguin interessades i que aquest sigui un primer pas introductor per a la difusió entre la resta de col·lectius implicats en els processos educatius, siguin de caràcter formal i no formal, i de la societat.

Es considera oportú destacar, conscients de les limitacions que té fer un informe d'aquestes característiques, la dificultat d'un col·lectiu d'experts, amb diferents orígens i trajectòries, a l'hora de consensuar un text de descripció, anàlisi i valoració d'una realitat, per tal de generar propostes adreçades a inspirar les futures polítiques educatives dels diferents estats i països.

No és estrany, doncs, comprovar que el resultat s'allunya d'una realitat, perdent validesa per a totes les realitats possibles, i que sovint dels esforços de consens, en documents d'aquest tipus, no sempre en surt una riquesa de matisos sinó una certa borrositat o contraposició.

Un altre aspecte que s'ha debatut en el grup de treball és la referència que es fa en l'*Informe* a l'educació permanent i la poca explicitació del perfil de l'educador. Partint de la mateixa definició, dels propòsits prioritaris de l'educació en totes les seves etapes (en una dimensió contínua, d'educació permanent), quant a fomentar l'autonomia i llibertat suficient que permeti a la persona tenir i utilitzar mecanismes de mobilitat i supervivència, l'*Informe* no se centra en un dels elements importants en els processos d'interacció entre educant i educador, és a dir, en els agents que poden ajudar a fer possible les transformacions necessàries. Uns agents, no només considerats des d'una pràctica docent (àmbit formal), sinó també des d'un posicionament que converteixi l'acte educatiu en una pedagogia com a política participativa cultural, en una pedagogia que afronti les desigualtats socials i que afavoreixi la igualtat d'oportunitats.

Cal analitzar el llenguatge utilitzat als textos, ja que cada paraula porta implícita una càrrega de significació que respon a una determinada concepció ideològica. Així, quan es parla que l'educació dels fills és patrimoni de mares o dones en general això fa presuposar una determinada visió dels papers, de la mateixa manera que quan es parla d'educar com a sinònim d'inculcar.

Sembla també necessari tractar la conceptualització o concreció de les idees de fons del document en realitats concretes. Buscar estratègies i iniciatives encaminades a propiciar aquesta conceptualització que no és una altra cosa que propiciar la conversió del pensament global en actuacions locals.

S'ha considerat també, des de la Comissió de treball, la marcada tendència occidentalista de l'*Informe*: no totes les realitats mundials són necessàriament convergents. Ni totes tenen la necessitat d'arribar a graus similars de desenvolupament econòmic; el que importa són les persones i les comunitats, el seu benestar i la possibilitat de desenvolupar el seu projecte de vida en comú, independentment de les tendències de les cultures suposadament hegemòniques, concepcions impulsades des dels sectors econòmicament desenvolupats.

L'educació per si mateixa no és res si no la contextualitzem en una realitat concreta; aquestes realitats són canviants i tenen l'exclusivitat de les cultures o barreja de cultures que les generen. A part de la mateixa cultura existeixen condicionants, tant o més forts, concretats en interessos econòmics i polítics mundials. S'ha considerat que un informe provinent d'un organisme internacional hauria d'incloure no només recomanacions estrictament educatives, sinó posicionar-se sobre quin suport institucional i mundial han de rebre aquestes polítiques i establir posicions de control sobre l'aplicació de tots els continguts socials de l'*Informe* als diferents països.

Dotar d'una bona xarxa d'institucions educatives a totes les ciutats o comunitats, per començar a superar situacions d'exclusió o de pobresa, es pot considerar positiu, però en cap cas suficient.

Una utopia necessària

Components del grup: Lluís López del Castillo Rosique (coordinador. Professor de la Facultat de Ciències de l'Educació), Guiomar Bonet Biosca, Loli Cabello Sibaja, Eulàlia Canet Nebot, Marta Mena Gispert, Sílvia Morales Ragasol, Dolors Morera Ayza, Marta Pont Batalla, Maria Antònia Santandreu Massanet, Neus Vila Coronas (estudiants de Magisteri)

Hem de convenir que una lectura ràpida de l'*Informe* dóna la impressió general següent:

Estem davant d'una proposta interessant que s'ha de catalogar al gènere de les utopies, entenent per utopia (en aquest cas) una remodelació positiva del fet educatiu des d'una visió de futur humanista i optimista.

Les dues incògnites que es plantegen immediatament són les de conèixer les eines (amb què es pot comptar?) que poden fer viable una proposta semblant. Això d'una banda; de l'altra, cal sospesar el realisme o no de plantejar-ho mundialment.

Des d'aquest punt de partida, doncs, hem perfilat els següents eixos principals del nostre estudi i les nostres reflexions sobre l'*Informe*:

Determinar els contorns positius d'aquesta utopia: les idees que la conformen i amb les quals ens podríem sentir identificats.

Seleccionar i catalogar els instruments que es proposen (si n'hi ha) o determinar els que s'haurien d'establir.

Una vegada acceptada la mundialització com a marc, pensar quin ha de ser el paper assignat a l'educació en aquest context.

Contrastar-ho tot amb la nostra realitat nacional.

De totes maneres, repassant la història d'aquest *Informe* i enfocant-ne el contingut des d'una perspectiva global, és evident que es tracta d'un document polític. És a dir, d'un document que té, primerament, l'objectiu de fer reflexionar els polítics (la classe política?) sobre l'educació. És des d'aquesta perspectiva, principalment, des de la qual s'ha de valorar l'esforç fet pels redactors per convèncer de la viabilitat d'aquesta utopia a aquells que tenen la clau de la seva porta principal d'accés.

Idees generals que compartim i matisacions

Cal remarcar la funció essencial de l'educació en el desenvolupament continuat de la persona i de les societats, tot contrastant-ho amb la limitació real de les seves possibilitats. No es pot caure en la temptació de pensar que l'educació, per molt ben enfocada i generalitzada que estigui, assegurarà fatalment aquest desenvolupament, ni tampoc que pugui ser l'única via per arribar-hi.

La defensa de l'educació com un valor en ella mateixa és un pensament progressista. Però cal veure si aquells que comanden la societat, especialment l'economia, el comparteixen. S'ha de ser prou conscient, si s'adopta aquesta idea, del significat d'un gest així en el nostre context a escala mundial.

Glossant la introducció diríem que la pobresa, les opressions i les guerres no retrocedeixen pas sempre gràcies a l'educació. L'origen d'aquests desastres, està en la manca d'educació o bé en la lluita pel poder (econòmic, polític, social)? Els imperialismes clàssics van ser bàrbars respecte als humans, tot i que posseïen (detenien) la cultura. I recordem que, històricament, l'educació ha estat moltes vegades l'instrument per perpetuar el poder: fa temps, quan era limitada a determinades classes socials i, més actualment, quan es generalitza però se li atorguen funcions diversificades, segons països

i segons estrats socials dins d'un mateix país. L'aclariment de la incògnita rau a saber quin paper atorga a l'educació —a escala mundial i a escala nacional— la ideologia neoliberal actualment dominant.

S'ha de retenir la concepció de la humanitat com a protagonista lliure de conscienciació però que no ha sabut posar remei a un seguit de problemes. És una idea de progrés pensar en termes d'humanitat, de globalitat. Però caldria afegir-hi alguna correcció contrastada amb la realitat actual: la humanitat no és pas, ara com ara, un ens globalment autònom i conscient. El debat es produeix entre minories (les que detenen el poder i les que defensen alternatives de diferent signe); la resta està integrada per immenses majories que són arrossegades pel dia a dia econòmic i condicionades per la cultura consumista i mediàtica.

La democràcia ha conquerit nous territoris fins ara dominats pel totalitarisme. Això és cert, però contínuament en perd d'altres. I sovint els guanys es limiten a aspectes, importants sí, però formals. Moltes vegades, dins d'estructures de democràcia representativa noves continuen o sorgeixen formes de vida i comportaments profundament antidemocràtics: atur, corrupció, misèria, militarisme, sexisme, neocolonialisme...

Hi ha certament unes tensions que cal superar (entre la mundialitat i el localisme, la universalitat i la singularitat, la tradició i la modernitat, el llarg termini i el curt termini, la competència i la igualtat d'oportunitats, el desenvolupament dels coneixements i la capacitat humana d'assimilació, el fet espiritual i el fet material), mirant de trobar l'equilibri entre els dos extrems. Aquesta proposta de superació d'aparents contraris per la via dialèctica de la negociació i l'equilibri i, en definitiva, de la síntesi, és totalment plausible.

Caldrà matisar, amb tot, que hi ha realitats molt desiguals a escala mundial. Els punts de partida per a la superació de tensions estan marcats per profundes desigualtats. La competència (fóra més adequat parlar de «competitivitat») no és pas un pol d'una de les moltes tensions existents. Creiem que està a la base de la ideologia vehiculada pel sistema social i econòmic mundial imperant. És possible pensar que ningú no se'n pot escapar, d'aquest defici per la competitivitat?

L'educació ha d'afavorir aquest plantejament dialèctic de superació de tensions entre extrems. En qualsevol cas, una visió global i qualitativa de l'educació no pot pas pensar a trobar-hi la solució afegint-hi noves «disciplines», sinó que es tracta que les educadores i els educadors tinguin clars un seguit de qüestions. Cal aprofundir en els aspectes ètics de l'educació: ajudar a entendre's a un mateix i a l'altre.

El concepte de «mundialització» vaga al llarg d'aquesta introducció de l'*Informe*. Se n'haurà de concretar el contingut des de tots els àmbits possibles per marcar d'entrada la diferència existent entre homogeneïtzació i uniformisme cultural, i donar respostes vàlides per a totes les realitats.

Per pensar i edificar el nostre futur comú ens cal tenir una concepció de l'educació oberta i permanent. Cal pensar com l'educació pot contribuir al desenvolupament continuat de la persona i de les societats com un factor més per a un desenvolupament humà més harmoniós. Des d'una perspectiva de progrés, els interessats pel fet educatiu estem abocats, amb un cert voluntarisme, a fer aquest «servei». Sobretot si tenim en compte que les millores que s'hi poden produir, amb la nostra acció, seran acollides sempre en funció de la seva eficàcia al servei del paper assignat a l'educació en cada context nacional. S'ha de reformular sempre la pregunta: l'educació, en funció de què i a mans de qui?

La tecnologia no és contrària a l'educador ni el pot substituir en la relació amb l'educand. Tot dependrà de la concepció (o més ben dit, de la praxi) que es tingui de l'educació: transmissora o promotora? D'això se'n derivaran diferents escales de valors i, en conseqüència, diferents dissenys i diferents pràctiques. L'educació ha de permetre

analitzar i aprofitar les informacions que reberem gràcies a les noves tecnologies cada vegada més presents a la societat. Però, és clar, en quina societat pot passar això? Hi ha països que sovint no tenen ni escola.

Cal implantar l'educació durant tota la vida i reconsiderar i unir les diferents etapes de l'educació. La denúncia dels dèficits bàsics en educació a molts països ha d'anar acompanyada d'una proposta diferent de l'educació bàsica, fonamentada justament en una altra concepció («no transmissiva») de l'educació: «llegir, escriure i comptar» es podrien convertir en els pilars sobre els quals s'edifiqués a escala mundial una societat d'analfabets funcionals. Educar és més que reforçar la cognició: cal fomentar la imaginació i la creativitat, acompanyat de la revalorització de la cultura oral i dels coneixements extrets de l'experiència de l'infant o de l'adult. L'educació és, també, una experiència social on cada individu aprèn a conèixer-se i a relacionar-se. I s'ha de lligar amb les altres instàncies socials bàsiques: família, comunitat...

Cal una diversificació de l'ensenyament per evitar el fracàs escolar, el sentiment d'exclusió i els problemes de massificació que se'n deriven. S'haurà d'analitzar en quina mesura les reformes educatives –i en concret la que hi ha en curs entre nosaltres– ho té prou en compte i posa les bases per solucionar-ho. Cap reforma no tindrà èxit si és imposada des de dalt, si hi deixen de participar sectors directament interessats. Caldria destacar i matisar el paper que hi han de tenir els docents. Al docent cada vegada se li demana més. En un moment en què molts joves es troben amb menys suport per part de les famílies però més informats, hi ha el perill de voler que el docent faci tasques de suplència d'altres instàncies i d'altres agents educatius insubstituïbles: els pares, en primer lloc. Cal dir que hi ha una corresponsabilitat respecte a l'educació, i que aquesta està distribuïda en diversos sectors.

Els quatre pilars de l'educació

És interessant el plantejament dels quatre pilars com a esquema de sosteniment a quatre bandes i amb el mateix valor per a totes. Caldria puntualitzar, però, que el model d'educació que ha prioritzat fins ara aprendre a conèixer i aprendre a fer, és el de l'educació transmissiva. Model predominant segurament a escala mundial, i que encara té força en el conjunt de l'Estat espanyol, on sembla que torna a guanyar posicions gràcies a una colla de circumstàncies culturals i polítiques.

L'educació no ha de transmetre massivament i eficaçment un volum cada vegada més elevat de coneixements teòrics i tècnics evolutius, sinó que ha de donar les eines per valorar-los, seleccionar-los, classificar-los, explotar-los, aplicar-los, etc. Per tant, sembla que es parteix d'una falsa dicotomia. La quantitat d'informació cultural no garanteix pas una educació.

Això del tresor amagat en cada un de nosaltres sona a innatisme. Les possibilitats creatives vénen a partir de situacions i de vivències de les persones. Tal com ens ve el llenguatge, les pautes de conducta, etc.

Aprendre a conèixer

Aprendre a conèixer per poder entendre el món en què es viu, per poder viure amb dignitat, desenvolupar les capacitats professionals, comunicar-se amb els altres.

El més important és descobrir nous aspectes, experiències, realitats... per entendre les coses que passen. No es pot pas concebre el coneixement com la memorització de continguts, sinó com la interiorització d'uns fets culturals. Tampoc no es tracta pas de conèixer només aspectes necessaris per desenvolupar una professió, sinó de conèixer tot allò que ens permet d'entendre els fets, les característiques de la societat, els problemes, les maneres de ser...

És positiva la concreció d'una visió més global de l'educació: com un procés que im-

plica la persona i la col·lectivitat. Portat a la realitat de la nostra societat contemporània, es propugna, doncs, una prolongació de l'escolaritat i una atenció a les necessitats sorgides en el món adult per l'augment del temps lliure, que cal omplir de contingut.

Una concepció no utilitarista i a curt termini de l'educació porta també a subratllar la importància del domini preferent de procediments i el plaer de l'estudi.

Però en molts d'aquests aspectes, la proposta va contra corrent d'una realitat, almenys en el món occidental, d'un percentatge molt elevat de jovent sense la primera feina o sense feina estable, i d'uns adults en situació d'atur i alhora mancats d'una educació de base i d'interessos culturals.

Entre molts altres dels objectius necessaris d'una educació que tingui en compte aquestes capes socials com a destinataris, hi ha el de servir-los les claus d'interpretació de la societat on viuen, i dels problemes econòmics, socials i polítics que hi ha inclosos i que els toquen de més a prop.

Contra això juga la força actual del pensament neoliberal, que tendeix a liquidar l'estat del benestar, i condiciona una administració i un sistema econòmic que valora l'individu de manera utilitària.

Aprendre a fer

Caldria lligar aquest apartat a la capacització cultural general més que no pas a la capacització professional concreta. Què pot voler dir des d'aquesta perspectiva una especialització ja a la secundària? L'ensenyament bàsic té èxit si dona l'impuls i posa les bases que permetran continuar aprenent durant la vida.

És interessant la idea d'aprendre a resoldre diferents situacions que es presenten, perquè una de les exigències de la societat actual és la capacitat d'adaptar-se als canvis, a les noves situacions, aprendre a treballar en equip.

Aquí s'hauria de parlar de com unir teoria i pràctica en els processos de coneixement: inducció-deducció, interpretació-argumentació han d'anar lligats. La pràctica ha de dur a la teoria (no és pas un simple apèndix d'aquesta).

Aprendre a viure plegats

Aprendre a viure plegats comporta descobrir-se a un mateix i descobrir l'altre. I això vol dir posar les bases d'una educació en la democràcia i en els valors del pluralisme.

Basant, però, aquest aprenentatge només en la participació en projectes cooperatius (acció humanitària, ajuda als necessitats...), es correria el perill de passar per damunt de la sensibilització i de la comprensió de la realitat dels altres. És a dir, s'ha de vigilar de no caure en paternalismes.

Com solucionar la tensió entre el concepte aprendre a viure plegats i la realitat de la societat competitiva actual? Com viure plegats a escala mundial, si a nivell local hi ha sovint enfrontaments tràgics entre grups?

Cal redefinir els objectius de l'educació en aquest punt: conèixer-se un mateix i descobrir l'altre, i tendir a objectius comuns. Primar, per tant, tot allò que valori la convergència per damunt de les posicions i dels criteris individuals i considerar la comunicació com un factor educatiu fonamental.

Els medis docents (i altres medis d'educació no formal) són un lloc adequat per substituir la competitivitat per la cooperació:

—La pràctica d'avaluació, lligada sovint de manera mecànica a la concepció de rànquing, ha de ser canviada per processos d'autoregulació, d'aprendre a aprendre, que posin en joc les capacitats d'atenció, memòria i pensament.

- L'educació en i per a l'esport pot ser un altre dels punts de trobada importants d'un canvi d'actituds.
- El fet de compartir o no els instruments de treball i d'estudi.

En molts d'aquests aspectes, és clar que l'«aprendre a viure plegats» ha de connectar contínuament amb l'«aprendre de conèixer» i l'«aprendre de fer».

Així mateix, aquests medis són llocs idonis per conèixer i valorar la diferència. Per educar en el respecte i la convivència, i descobrir les arrels de diverses formes de pensar i de fer que són excloents —com el sexisme, la xenofòbia, el liderisme, el fanatisme (polític, esportiu, nacional...)—, les quals podem trobar en actituds i comportaments quotidians.

Els medis docents han de constituir una comunitat on cadascú compleixi el seu paper en el fet educatiu. A l'adult que hi està implicat, però, li competeix una funció tutorial destacada, que no pot quedar reduïda a la caricatura d'un espai dins l'horari, ni definida només per esquemes tecnocràtics.

Aprendre a ser

Un punt dèbil de l'esquema de quatre és justament haver donat autonomia a aquest quart pilar. Creiem que aprenem a ser segons com aprenem a conèixer, a fer i a viure plegats. En qualsevol cas, no es pot pas omplir aquest quart pilar amb certs continguts bàsics de l'educació, talment com si estiguessin situats a part (potser és només un problema de mètode).

L'educació ha de contribuir a un desenvolupament global de la persona (cos i ment): ha de propiciar la llibertat de pensament, la capacitat crítica, l'autonomia d'acció...; ha de concedir un lloc especial a la imaginació i a la creativitat, i també a la intuïció com a capacitat intel·lectual específica dels éssers humans. Com molt bé diu l'*Informe*, l'educació és en primer lloc un viatge interior, les etapes del qual corresponen a les de la maduració continuada de la personalitat.

Així, per exemple, la familiarització amb el ritme i el moviment, amb l'harmonia de l'esquema corporal i d'altres esquemes espacials; l'exercitació i l'afinació de la vista, de la veu i de l'oïda; el domini de les mans per fer, i del llenguatge per construir i per jugar-hi; el foment de l'atracció pel joc simbòlic i pels jocs de simulació de tot tipus, etc., no són pas luxes d'una educació elitista que pugui formar líders, estrelles de les arts, de la música, del teatre, de la literatura..., sinó que són bases necessàries de la formació de les persones. I, per tant, són elements constituents de l'educació bàsica.

No engresquem pas els alumnes per la literatura, per exemple, per veure si en surt un poeta, un novel·lista, un dramaturg, almenys de tant en tant, d'entre el conjunt d'obrers i obrers, d'oficinistes, de metges, etc. Engresquem per la literatura perquè el futur mecànic, la futura dependent o metgessa sentin com una necessitat Salvat-Papasseit, Martí i Pol, Lorca o Neruda.

El personal docent a la recerca de noves perspectives

S'espera molt dels ensenyants. Però aquesta afirmació tan antiga i reiterada ha d'anar acompanyada, en qualsevol nova proposta, del sistema d'ajudes i de suport que el personal docent ha de tenir per afrontar a aquesta tasca. I en qualsevol cas, davant de la importància atorgada al paper de l'ensenyant i a la responsabilitat que se li dona, caldrà dir també si és a l'escola a qui pertoca la total responsabilitat de l'educació. Això no lligaria pas amb la relativització que es fa al començament sobre el paper de l'educació formal en el conjunt del fet educatiu.

Una escola oberta al món ha de voler dir també una escola resituada en el seu paper dins del conjunt dels agents educatius. A part de la família i de les altres comunitats més

immediates, cal considerar el paper educatiu dels mitjans mediàtics actuals, especialment la televisió, i la influència cada vegada més gran de les noves tecnologies. I de com els infants hi creixen condicionats d'una manera més decisiva a com ho van fer els adults contemporanis seus, entre ells els docents.

En aquest sentit, el concepte d'una escola oberta al món s'hauria de canviar per el d'una educació oberta al món, omnicomprendiva. No és pas el docent (individu) qui ha de «prolongar el procés educatiu fora del centre, organitzant experiències d'aprenentatge... establint un vincle entre les assignatures ensenyades i la vida quotidiana dels alumnes»; sinó que això és responsabilitat del sistema educatiu en el seu conjunt, dels diversos agents i especialistes educatius, de les diverses instàncies educatives i en definitiva de l'Administració. Si es vol, tan coordinadament com sigui possible. No podem estar d'acord amb aquesta imatge repetida d'aquests herois i heroïnes multiús i abnegats disposats en tot moment a transformar la societat des de l'escola.

És cert que el docent ha de partir de la realitat, de l'experiència i dels coneixements dels alumnes, i del seu entorn familiar i social –i això lligaria amb la manera com glossem l'aprendre a conèixer–, i també és molt positiu l'enfocament que es dona al desenvolupament de les capacitats crítiques: adquirir el necessari distanciament respecte als fets en què un està implicat és imprescindible per fer-ne la crítica. Trobem que això és la primera condició per desterrar ensenyaments transmissius i possibles adoctrinaments.

També és cert que el docent ha de ser més aviat un «acompanyant» dels alumnes en la tasca de buscar i d'administrar el saber tot proporcionant-los uns valors fonamentals per a tota la vida. El problema està a posar-nos d'acord sobre quins són aquests valors. Cada cultura en fa una codificació diferenciada. Potser un primer valor «universal» fóra el que s'assenyala en parlar de la formació del criteri i del sentit de la responsabilitat individual. I un altre fóra el referit anteriorment sobre el desenvolupament de la capacitat crítica. En qualsevol cas es referma aquí la concepció del docent com a element clau i insubstituïble en l'educació.

Sigui com sigui, és cert que és en l'educació bàsica i especialment en les primeres edats que el paper del docent és més rellevant.

La formació del personal docent, la seva capacitació, ha de ser alguna cosa més que bons desitjos. Qui ha d'afrontar econòmicament aquesta formació? Quines són les condicions laborals en què el docent desenvolupa la seva feina? Ja és hora de desterrar la concepció «vocacional, sagrada i abnegada» de la tasca dels docents. La motivació del docent vindrà certament (com passa en totes les feines) pel fet d'exercir una professió que li agrada, però aquesta motivació només tindrà continuïtat si el docent té una seguretat en la seva formació (inicial i permanent), si disposa dels mitjans professionals adequats per treballar i si treballa en condicions laborals dignes (i en conseqüència si la consideració social de la seva feina es correspon amb les expectatives que es creen al seu entorn i al nivell d'exigència a què és contínuament sotmès per part de la societat). I aquesta consideració positiva l'ha de demostrar en primer lloc i de manera efectiva l'Administració.

Pel que fa a la formació inicial, i pensant en el nostre país, la formació universitària dels mestres hauria de tenir la consideració de llicenciatura per a tot el cos docent que ha d'atendre l'educació bàsica tal com nosaltres la concebem (infantil, primària i secundària), de manera que es garanteixi una preparació científica sòlida, en les diverses àrees. Les maneres d'organitzar aquesta formació serien múltiples en atenció a les diferents especialitzacions, però haurien de tenir en comú la connexió amb la realitat educativa.

La formació permanent (en el sector públic, s'entén) s'hauria d'enfocar de manera que el factor d'interès col·lectiu que significa la millora en la qualitat de la docència passés al davant del factor promoció personal. En conseqüència, per fer-ho no es pot pas comptar amb el voluntarisme (temps i diners) dels implicats, sinó amb els recursos públics.

La formació permanent ha d'implicar tota la «comunitat educativa» i ha d'unir teoria i pràctica, de manera que hi comprometi els docents i els especialistes més ben preparats que sàpiguin compartir experiència i reflexió sobre l'experiència, a les quals s'hi hauria d'unir la investigació per a la millora de la qualitat. Qualsevol enfocament de la formació permanent teòricista i tecnocràtica ja ha demostrat la seva ineficàcia i els seus costos, tant en el desgast i desmotivació de les persones, com en el balafament de diners públics. En canvi no hi veiem com a element central de la formació permanent del docent altres capacitacions i altres coneixements de realitats extraeducatives (empreses, per exemple).

La selecció i la contractació del professorat és una altra de les assignatures pendents a casa nostra. Creiem que hem de retreure aquí que de la importància atorgada als projectes educatius i al treball en equip en els centres, se n'hauria de derivar la garantia de continuïtat dels equips. I que de la importància atorgada als consells escolars, com a instància representativa i decisòria de les parts implicades en cada comunitat en el fet educatiu, se n'hauria de derivar el principi de capacitat per participar en la selecció del personal del centre. Les reivindicacions ja antigues en aquest sentit tenen avui dia la sordina posada, però els problemes i les disfuncions hi continuen, ara amb tanta força com abans.

La capacitat per a les tasques de direcció dels centres educatius és un element necessari que s'ha de conjuminar, però, amb una participació democràtica dels implicats: el conjunt de l'equip. Considerem un error tendir cap a una especialització, que a la curta o a la llarga pot crear un cos segregat de la pràctica educativa, amb totes les seqüeles negatives de burocratisme i tecnocràcia.

Conclusions

És totalment encertat l'enfocament mundial com a marc general de l'*Informe*. Pertocava de fer-ho, amb tota lògica, a una comissió que el va redactar tenint com a destinatària la UNESCO. I calia fer-ho des d'una perspectiva política, ja que s'adreçava en principi als responsables polítics de l'educació en la totalitat de països del nostre món. A ells competeix segurament trobar les maneres concretes de dur-lo a la pràctica en cada país.

Però hem cregut de la nostra incumbència, i ho diem amb tota humilitat, com a professionals o futurs i futures professionals de l'educació, incidir sobre les propostes de continguts educatius dissenyades a l'*Informe*.

La generalització de l'Educació Bàsica és una proposta que afecta la justícia social més bàsica a escala mundial. Però és imprescindible determinar-ne l'orientació (objectius i continguts), que no pot ser sinó la que vagi en el sentit d'aprendre a ser, aprendre a conviure, aprendre a fer i aprendre a conèixer.

L'orientació adequada, així concebuda, d'aquesta educació és impensable sense la garantia, també a escala mundial, d'una formació inicial i permanent dels educadors i educadores, d'una garantia d'assegurar els seus drets laborals i d'atendre les seves necessitats professionals.

Aquesta base primera ha d'anar acompanyada d'una concepció més objectiva de la funció social del docent –allunyada d'idealismes i d'individualismes–, i de la seva reubicació en el conjunt del medi educatiu i dels diversos agents educatius presents a la societat.

La realitat del món actual, amb desigualtats econòmiques, socials i polítiques evidents entre els diferents països i al si de cada país, condicionen molt ja d'entrada aquests plantejaments, perquè impossibiliten fins i tot un punt de partida igualitari. I més quan és una dada històrica comprovable que els sistemes educatius no han estat pas mai instruments neutres enlloc. No descobrim res que no sàpiga tothom, certament, però cal recordar-ho amb claredat, no pas per invalidar d'arrel qualsevol proposta de progrés, sinó senzillament per saber on som i on podem topar.

Comunicació d'ERC (Esquerra Republicana de Catalunya)*Josep Bargalló Valls. Diputat al Parlament de Catalunya per ERC*

Immersos com estem en el debat polític diari, cal agrair que, almenys de tant en tant, algú ens obligui a fer reflexions més a llarg termini. Els qui tenim el món de l'ensenyament entre les nostres responsabilitats parlamentàries, ara, en ple procés d'implantació d'un nou sistema educatiu, patim més que ningú la voràgine de la quotidianitat. Malgrat això, negligiríem les nostres obligacions si, més enllà de les punyents mancances que sorgeixen dia a dia en el context de l'aplicació de la reforma, no ens deturèssim a reflexionar sobre les opcions educatives que han de plantejar les nostres respectives opcions polítiques. Per això, em plau d'aprofitar aquest espai de debat sobre l'*Informe* de la Comissió Internacional sobre educació per al segle XXI que, per encàrrec de la UNESCO, presideix Jacques Delors, per tal d'esbossar alguns dels trets més significatius de l'opció educativa que formula, per a la Catalunya del segle XXI, Esquerra Republicana de Catalunya.

En aquest sentit, podem partir de la concepció amb què arrenca el capítol 8è de l'*Informe*: «... el paper del responsable polític (...) ha de donar una visió a llarg termini del futur, ha de garantir l'estabilitat del sistema educatiu i la seva capacitat de reformar-se, ha de garantir la coherència del conjunt tot establint prioritats i ha d'obrir, finalment, un gran debat social sobre les opcions econòmiques i financeres».¹

Globalitat i realitat local

La visió de futur i el debat social que reclamen els autors de l'*Informe*, però, serien absolutament estèrils si no es realitzessin des de la pròpia realitat del territori en el qual s'implanta el sistema educatiu. Per molt que puguem estar d'acord amb el concepte de globalitat, que el mateix *Informe* emfatitza una i altra vegada, i amb el qual ens veiem plenament interrelacionats per la nostra concepció universalista de drets i deures, personals i col·lectius, cauríem en el parany del neoliberalisme —de la uniformització del capitalisme de finals de segle— si penséssim que la solució a la necessitat global de formació i d'ús de les possibilitats culturals ha de ser també globalitzadora. Que hi ha una única solució. Tot el contrari: cada territori, cada realitat nacional temporal, exigeix una solució particularitzada, pròpia, adequada, factible.

Els plantejaments educatius de l'*Informe* —«els sistemes educatius haurien de donar les mateixes oportunitats d'educació a tothom, respectar la diversitat de gustos i cultures i respondre a tota mena de demandes»,² «els principis (...): aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a ser i aprendre a viure»³...— no poden materialitzar-se sense aquesta concepció de lligam a un territori i a un temps, sense la consciència clara que els pressupòsits teòrics s'han de dur a terme a partir d'un context concret i amb un con-

1. *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre educació per al segle XXI. Centre UNESCO de Catalunya, 1996, p. 141.

2. *Ibidem*, p. 142.

3. *Ibidem*, p. 143 en la versió catalana, la darrera frase és «aprendre a viure junts», però crec més adequada la traducció he fet.

junt humà particularitzat. De fet, la necessària arrel democràtica de tota opció educativa, en el sentit que ha de sorgir d'un debat social i ha de comptar amb tots els agents –i no només d'un mer estadi consultiu i formal–, ha de basar-se en aquest lligam amb la realitat en la qual s'ha d'aplicar.

Descentralització, autonomia de gestió i finançament

Des d'aquesta idea que el sistema educatiu ha de partir d'unes concepcions globals igualitàries –les mateixes oportunitats per a tothom, els mateixos principis de formació personal arreu–, però a la vegada, que l'únic sistema educatiu que pot complir les premisses de respondre a les demandes socials i sorgir del debat social, és el que situa la concepció global en la realitat local. L'opció que més clarament pot ser útil a aquestes concepcions i aquestes premisses és la que es basa, conseqüentment, en la subsidiaritat: la màxima descentralització de les competències executives –política–, la màxima autonomia de gestió dels centres –pedagògica.

Així, el sistema educatiu que s'està implantant a casa nostra no respon al que haurien de ser les expectatives fonamentals pel que fa al sistema entès com a estructura, deixant de banda, ara, els seus aspectes de contingut. Si bé pot ser que en d'altres situacions geogràfiques i socials això no sigui possible, a la Catalunya de finals del segle XX, amb la seva complexitat social i el seu nivell econòmic, ja hagués estat possible donar nous passos fonamentals per establir un sistema que respongués clarament a les necessitats de la població i a la mateixa evolució del marc educatiu: un sistema més descentralitzat i amb més autonomia, i plena participació democràtica.

Anem, però, a pams. De fet, és cert que l'*Informe* no acaba de ser clar a l'hora de distingir estructures estatals, estructures nacionals –o, si es vol, regionals, en aquest llenguatge europeu que se'ns va imposant– i estructures locals. No m'estranya gens ni mica: la conformació dels grans organismes internacionals és més supraestatalista que realment internacional, i aquesta és la mentalitat amb la qual es mouen molts dels seus membres –i no cal dir que la trajectòria política del president de la Comissió n'és un exemple fefaent–. Per això, els paràgrafs que l'*Informe* dedica a la descentralització, des de la nostra perspectiva nacional, són més aviat confusos: quan parla del nivell local, de vegades sembla que es vulgui referir al que és la Catalunya autònoma, l'Escòcia amb prou poder competencial o un land alemany i, de vegades, al que seria l'administració municipal. De fet, tant se val: a Catalunya, la descentralització seria un clar avenç en l'estructura educativa, un avenç necessari. Dit d'una altra manera, un sistema educatiu que respongui a la realitat catalana ha de ser clarament descentralitzat, en tres nivells competencials definits: una administració central, la Generalitat, que mantingui les plenes competències legislatives –a través del Parlament– i les competències executives comunes –a través del Govern–, aquelles que marquin la coherència del sistema –una estructura comuna, un currículum mínim i una inspecció centralitzada–; una administració local –els districtes a Barcelona; els ajuntaments en alguns municipis d'alta demografia; entitats supramunicipals en la resta del país– que assolís la resta de competències executives i que assegurés la interrelació dels agents locals –culturals, socials i econòmics– amb els centres, i, finalment, els centres educatius, que haurien de disposar d'una àmplia autonomia de gestió i organització administrativa i econòmica, i de disseny de projectes educatius diferenciats.

És cert el que assenyala l'*Informe*: «els models d'organització i de gestió de l'educació no són finalitats en si sinó instruments»,⁴ evidentment. Però també és cert que aquests models acaben essent claus a l'hora del desenvolupament del sistema. La greu problemàtica de l'ensenyament públic a casa nostra té molt a veure, és clar, amb l'opció de suport a l'escola privada del poder executiu actual, però és evident que la dinàmica

4. *Ibidem*, p. 145.

en la qual hem entrat només té la via de sortida de l'autonomia de gestió i organització dels centres en un context d'administració descentralitzada. I, si convé, aturem-nos una estona en aquest punt: la realitat social del nostre país ens ha portat –amb l'ajut intencionat de la LOGSE– al punt on ens trobem, el d'una doble xarxa suportada, llevat de molt poques excepcions, tota ella amb diners públics: centres de titularitat i gestió pública amb subvenció pública i centres de titularitat i gestió privada amb subvenció també pública, que no reben igual tracte de l'administració a l'hora d'enfrontar-se amb aspectes tan crucials com l'autonomia de gestió i organització –que sí tenen els centres de titularitat privada, però no els de titularitat pública–, el compliment dels mínims curriculars i de la legislació educativa –sobre el que sí hi ha control en els centres de titularitat pública, però no sempre, i mai amb la mateixa intensitat, en els de titularitat privada– o la inclusió en els processos de matriculació de la diversitat social i, per tant, el treball pedagògic amb alumnes procedents de tots els aspectes d'aquesta diversitat –que sí que es dona en els centres de titularitat pública, però no pas en els de la titularitat privada–. En aquest context, l'obligada uniformització dels centres de titularitat pública, que depenen d'un sistema absolutament centralitzat –i que són els únics que en depenen en el sentit ple del terme– és una càrrega negativa per al seu desenvolupament. I no podem oblidar que aquest context té un altre ingredient, que l'aplicació del nou sistema educatiu ha accelerat i ha posat en primer pla: la competitivitat entre tots els centres d'un mateix àmbit local. Una situació d'oferta àmpliament competitiva, en la qual els centres de titularitat pública es troben en absoluta inferioritat de condicions.

Evidentment que la solució a aquesta situació –que amenaça greument la xarxa de centres de titularitat pública, que són els màxims garants de l'equitat del sistema– passa per la concepció que tots els centres que se sostenen amb fons públics –sigui quina sigui la seva titularitat– han de veure's sotmesos als mateixos deures i han de gaudir dels mateixos drets –de fet, en la societat europea contemporània allò que defineix la concepció del servei públic ja no és exclusivament la titularitat del servei, sinó, i més fonamentalment, la font de finançament: només és privat allò que se sosté únicament amb fons privat. Pressuposar el contrari –només és públic allò que és de titularitat pública i no té finançament privat– és clarament reaccionari, en el sentit que va contra els interessos del progrés social col·lectiu i dels principis de control de la hisenda pública.

Un cop assolida aquesta equitat entre les dues xarxes, o, més ben dit, paral·lelament a aquest fet, l'autonomia de gestió dels centres és el segon ingredient necessari per a la consolidació d'un sistema en el qual els dispositius d'avaluació del mateix sistema i de cadascun dels centres sigui objectiu i, el que és més important, serveixi per a la seva primera finalitat. I, si la Comissió de la UNESCO afirma que «cal evitar que l'educació augmenti les desigualtats socials»,⁵ la dinàmica actual del nostre sistema condueix a tot el contrari.

En aquest sentit, l'*Informe* planteja una necessitat que, amb el que hem dit fins ara, pot ser de difícil comprensió a casa nostra: «la Comissió creu que és legítim i desitjable mobilitzar els recursos financers privats, per tal de limitar la pressió que s'exerceix sobre el pressupost dels estats».⁶

Deia que es fa difícil, d'entrada, plantejar-se, ara i aquí, aquest pressupòsit, quan estem aplicant un conjunt legislatiu –LODE, LOGSE...– que ha comportat una disminució de l'aportació privada o, si es vol, un clar augment del finançament públic. I, més, quan tenim un sistema que, tot i la pretesa gratuïtat de l'ensenyament obligatori, s'ha anat basant, generació rere generació, en aportacions privades no pas voluntàries, com és ara el cas dels llibres de text, que no són gratuïts a casa nostra –i sí en d'altres països– però sí que són d'ús obligatori.

5. *Ibidem*, p. 153.

6. *Ibidem*, p. 151.

Malgrat això, la descentralització que apuntàvem, amb el seu lligam amb els agents locals, hauria de comportar una major aportació del finançament privat a l'ensenyament públic: no en l'estructura educativa, però sí en projectes docents específics, en la formació professional bàsica, superior i contínua –entesa des d'una concepció més àmplia, menys laboralista, que avui–, en la investigació inherent a l'ensenyament universitari, en el manteniment d'instal·lacions escolars d'ús comunitari...

Un dels casos més clars de la necessària conjunció entre finançament públic i privat és el de l'ensenyament universitari: hi ha d'haver un suport privat a l'esforç públic en la formació superior, mai com a limitador de l'autonomia universitària, ni com a substitut de la utilitat pública del servei, però sí com a intercanvi d'interessos i necessitats, en el context del control d'uns consells socials que haurien de ser ben diferents al d'ara, molt més operatius i més eficaços en les seves funcions. En aquest sentit, en un ensenyament no obligatori, com és l'universitari, seria demagògic –per fàcil que sigui fer-ho des de fora de les responsabilitats executives– apostar per la taxa 0 de matriculació, entre d'altres raons perquè seria socialment injust, per exemple, que els fons públics es fessin càrrec del total del cost de la formació d'un o una jove que cursés uns estudis per tal de fer-se càrrec d'una empresa o negoci familiar. Ara bé, també és totalment injust l'actual sistema de beques i ajuts a l'estudi, que castiga els fills i les filles de famílies amb pocs recursos econòmics residents a zones allunyades dels centres universitaris, els quals no només haurien de rebre ajuts que comportessin un cost final 0 dels estudis, sinó que també haurien de servir per fer-se càrrec de les despeses d'estada fora del recinte familiar.

L'ensenyament com un tot

Qualsevol opció educativa que pretengui ser una opció de futur ha de ser plantejada a través d'una planificació completa, tant pel que fa a la seva mateixa formulació i gestació com als seus components. Des de l'ensenyament infantil fins a l'ensenyament superior, de l'ordinari a la formació contínua –l'ensenyament d'adults, l'oferta educativa al llarg de la vida, tal com l'anomena l'*Informe*–, tot l'ensenyament ha de partir d'una planificació coordinada: en els seus plantejaments i també en la seva execució.

De fet, el principi d'equitat, d'igualtat d'oportunitats, exigeix aquesta coordinació: la situació actual a Catalunya, amb el nou sistema educatiu desenvolupant-se ja a l'ensenyament ordinari i pendent d'aplicació a l'ensenyament d'adults és una mostra de com la manca de coordinació –l'existència de dos òrgans executius distints en mans dels quals són les competències centrals de cadascun dels ensenyaments– genera dos sistemes de distint ritme i, consegüentment, de distinta resposta a una mateixa realitat social.

De la mateixa manera, la coordinació entre l'ensenyament secundari i professional i l'ensenyament universitari és bàsica: la seva pertinença a sistemes executius distints també és un fre a un desenvolupament complet de l'oferta formativa. Si, aviat, tots els alumnes que arribin a la universitat hauran sorgit d'un sistema educatiu nou, com pot ser que el professorat universitari no hagi estat, no ja format, sinó tan sols informat pel que fa als evidents canvis que aquest fet haurà (hauria) de comportar?

La nostra opció, des d'ERC, és tota una altra: un únic òrgan central executiu –que coordini tots els ensenyaments–, una àmplia descentralització competencial –on es puguin desenvolupar les diversificacions tipològiques i les realitats territorials i socials– i una plena autonomia de gestió dels centres educatius –que permeti una equitat de l'oferta i, en conseqüència, mantenir el principi d'igualtat d'oportunitats.

Comunicació de IC (Iniciativa per Catalunya)*Carme Tolosana. Diputada al Parlament de Catalunya per IC*

Valorem l'*Informe Delors* com una aportació interessant i suggeridora, no tant perquè la seva anàlisi, les pistes i recomanacions siguin especialment novadores (en educació es té sovint la sensació que ho hem dit tot, i que el que cal es fer, passar a l'acció), sinó perquè situa la discussió «al costat de..., en favor de...» i no com es fa habitualment –sense negar la importància, qui s'atreveiria!– en *camp contrari* des d'una concepció selectiva, amb minorització d'allò públic i sempre qüestionant les despeses educatives i, en els textos que circulen entre nosaltres, gairebé exclusivament des de l'òptica dels països desenvolupats. La superació d'aquest reduccionisme és per a nosaltres una de les millors aportacions de l'*Informe*.

**Opcions educatives,
opcions de societat****Què ens diu el món a
final del mil·lenni?**

- El món s'ha fet petit: l'espècie humana està a prop. Les tecnologies aplicades a la comunicació ens han apropiat els uns als altres. Allò que succeeix a l'Àfrica central o a qualsevol país d'Amèrica Llatina no ens pot ser aliè per desconeixement.

Aquesta mateixa proximitat ens fa veure que anem cap a una societat multicultural.

- L'espècie humana no solament és home, és home i dona. Les dones hem perdut la nostra invisibilitat.
- El model productiu és anacrònic, tant pel que fa a la distribució (l'atur com a conseqüència) com a l'organització del treball. Està basat encara en la necessitat de produir amb mà d'obra barata i en la recerca de matèries primeres. Cal tenir en compte què vol dir la incorporació de les dones al món del treball remunerat: necessitat de nous horaris i que tenir cura dels altres pot ser un treball professional.
- Apareix la idea de la conservació del medi. Com que el model de desenvolupament accelerat dels països desenvolupats no pot estendre's al Tercer Món, cal necessàriament pensar en un desenvolupament sostenible.
- En la nostra societat la vida cada cop és més urbana. Fins i tot els pobles més petits es relacionen entre ells i funcionen com un sistema de ciutats.
- Els desequilibris Nord-Sud s'accentuen, tant pel que fa a la distribució de la riquesa com, lògicament, a la salut i a l'allargament de la vida.

**Té sentit en aquests
moments l'escola?**

Som davant d'una societat complexa. Cal entendre la complexitat com a progrés, com a desafiament intel·lectual. L'escola hauria de poder viure aquesta complexitat amb plenitud, però molts cops això es redueix a una allau de demandes. També s'ha d'afrontar aquesta complexitat entenent l'educació més enllà de l'àmbit institucional i dels perfo-

Comunicació del PSC (Partit Socialista de Catalunya)*Magí Cadevall Soler. Diputat al Parlament de Catalunya pel PSC*

L'esquerra sempre ha considerat l'educació com un instrument del desenvolupament personal i també com una eina de solidaritat i emancipació. L'*Informe Delors* té la virtut de fer-nos repensar aquests antics ideals i de situar-los davant de les noves realitats de segle XXI. Seguint les indicacions dels organitzadors d'aquesta taula rodona, em centraré en el capítol 8, «Opcions educatives: el factor polític». També entenc que haig de fer una especial referència a Catalunya, encara que en la nova societat mundialitzada no ens és aliè res del que passa en altres països, especialment en els que estan en vies de desenvolupament: no hem d'oblidar que persones procedents d'aquests països són els nostres conciutadans i els seus fills, alumnes de les nostres escoles.

Necessitat d'un debat públic sobre les opcions educatives

Les opcions educatives comprometen el conjunt de la societat. Altres exigències de l'estat de benestar entraran en competència amb l'educació per a l'obtenció de recursos. És, doncs, necessari impulsar un debat sobre les opcions educatives, debat que ha de facilitar la cooperació dels diferents actors del projecte educatiu. S'ha de buscar el consens que asseguri el desenvolupament de les reformes educatives més enllà dels canvis de govern. A Catalunya estem entrant en la darrera i transcendental etapa d'aplicació de la LOGSE amb la generalització de la nova formació professional. Ens podríem preguntar si a Espanya el consens sobre la LOGSE va ser suficient. L'arc parlamentari, excepte el PP, va ser relativament ampli: la prova és que, havent-se produït un canvi de govern estatal, no hi ha majoria parlamentària suficient per fer marxa enrere a la Reforma. Però hem de ser conscients del perill que comporta aquesta situació: la manca d'iniciativa d'un govern que no té majoria parlamentària suficient per aplicar el seu propi programa educatiu, però que no està interessat a aplicar amb èxit la Reforma. Sobretot no podem oblidar que aquesta manca d'iniciativa afecta més l'escola pública, perquè, al contrari de la privada, depèn molt més de l'actuació de les administracions.

Un segon perill que es deriva d'aquesta situació és l'aparició provocada de falsos debats que tapen la discussió dels problemes reals de l'educació al nostre país. Un exemple paradigmàtic és el debat sobre les humanitats, provocat per la ministra d'Educació i Cultura, Sra. Aguirre. El debat de les humanitats ha tingut molta més presència en els mitjans de comunicació que qualsevol altre debat educatiu del darrer any. Aquests falsos debats sobre identitats emmascaren el problema real: la qüestió no és quants temes manquen en la definició estatal d'ensenyaments mínims, sinó com poden els centres i els mestres exercir l'important paper que els assigna la Reforma.

La meua opinió és que hem d'impulsar un nou debat públic sobre l'educació. Algú pot pensar que el moment no és oportú, si encara no s'ha acabat d'implantar la reforma educativa dissenyada per la LOGSE. Però existeixen almenys tres raons de consideració per fer un debat. El descens demogràfic a Catalunya i el fet que tot l'esforç de solidaritat i dels programes d'integració recaigui sobre l'escola pública pot canviar radicalment el paper i la percepció social que es té de l'escola pública. D'altra banda, cal debatre

quins són els recursos necessaris per acabar d'implantar la reforma educativa i si se n'han de modificar alguns punts de la seva aplicació. Finalment hem de discutir com s'ha d'adaptar l'educació als nous reptes de la societat del segle XXI.

En aquests debats hem de buscar el consens sense ignorar les dificultats. Probablement a Espanya pot ser més ampli l'acord social que el polític, com ho demostra el *Manifiesto en favor de la educación*. En canvi, a Catalunya és possible assolir un grau de consens polític més elevat, com ha estat en el passat. Però, de totes maneres, resultarà difícil l'acord sobre un dels temes claus per al futur de l'educació a Catalunya: quines mesures hem de prendre per impulsar la qualitat de l'escola pública en el nou context. Per què entre altres mesures és necessari exigir una major quota de solidaritat a l'escola concertada?

Perquè aquests debats puguin reeixir s'ha d'impulsar l'avaluació del sistema educatiu: una avaluació general del sistema que disposi de més recursos i una avaluació interna desburocratitzada.

Autonomia i descentralització

L'*Informe Delors* ens dona nous arguments per impulsar l'autonomia dels centres: cal generar la capacitat d'innovació més que entendre de forma centralitzada les innovacions.

La LOGSE va adaptar el sistema educatiu a l'estat de les autonomies. Tant per a l'autogovern de Catalunya com per a una millor gestió és important tenir una llei respectuosa amb les CCAA, que passen a ser les administracions educatives. Però, en canvi, s'ha avançat molt poc en l'autonomia municipal i en l'autonomia dels centres. L'actual administració de la Generalitat s'està configurant com una administració eminentment centralista.

Reclamem un paper més important dels municipis en els processos de matriculació en centres públics i concertats, en la determinació de les zones escolars, en la programació de la formació professional. Convé definir la unitat bàsica de l'administració educativa, que ha de ser ben diferent de les actuals delegacions territorials. En els casos en què la dimensió dels municipis ho permeti s'han de delegar competències de gestió a l'administració local.

També hem d'avançar vers una major autonomia dels centres, a partir d'una vertebració interna que permeti la seva personalització i un augment de la qualitat de la seva oferta educativa. Entre els elements que configuren la personalitat d'un centre hem de destacar el seu projecte educatiu, l'estabilitat d'un nucli de professionals capaços de realitzar el projecte de centre i les competències i la capacitat de gestió de l'equip directiu.

L'equitat i el respecte al dret de l'educació

L'*Informe* insisteix en la necessitat d'una regulació global del sistema, tant per assegurar la seva coherència com per promoure l'equitat i la qualitat general del sistema educatiu, evitant que a alguns individus o grups socials els sigui denegat l'accés a l'educació. Penso que, en línies generals, a Catalunya i a nivell estatal, existeix un marc normatiu suficient. Però, en canvi, calen polítiques més actives per evitar la consolidació de noves desigualtats.

Durant aquests vint anys de democràcia s'ha escolaritzat el 100% de la població en l'etapa obligatòria i s'ha millorat el nivell material i la qualitat de l'oferta pública. Però, en aquests moments, estem en un punt d'inflexió que pot desembocar en una situació diferent. Tradicionalment tot l'esforç de solidaritat, d'integració i d'atenció a les minories ha recaigut exclusivament a l'escola pública, malgrat que l'escola concertada està també sostinguda amb fons públics. Ara el descens demogràfic i l'augment dels alumnes

estrangers, concentrats en determinades àrees, estan canviant la composició social d'algunes escoles públiques. Algunes escoles s'estan convertint en escoles especialitzades per a determinades minories. Els equips pedagògics s'exclamen que no poden aplicar programes d'integració si no hi ha diversitat suficient. En diversos indrets de Catalunya ha començat a aflorar el rebuig vers les escoles on predominen determinades minories. Proponem mesures específiques per a aquestes escoles i mesures generals per prevenir aquestes situacions.

L'extensió de l'ensenyament obligatori fins als 16 anys és un progrés social, que permet impulsar una major igualtat d'oportunitats. Però hem de tenir present que, si l'aplicació d'aquesta escolaritat no és correcta, es pot crear un nou grup de marginats, que quedin despenjats del sistema educatiu. En la societat actual això comporta dificultats d'inserció laboral, perquè el col·lectiu de persones amb ocupació té progressivament un nivell de formació més elevat. Per tant, s'han d'impulsar actuacions per reduir el fracàs escolar, definir i organitzar els programes de garantia social i donar a conèixer els enllaços entre els diferents nivells educatius. Hem de coordinar estretament l'ensenyament reglat, la formació ocupacional i la formació permanent. La creació del Consell Català de la Formació Professional, que tantes vegades hem demanat, seria un índex de voler avançar en aquest sentit.

El finançament de l'educació

A Catalunya el descens demogràfic ha provocat una disminució dels alumnes, especialment d'educació infantil i primària. Però, en altres etapes, el descens demogràfic pot ser compensat per l'augment de la demanda educativa i la necessitat de la formació permanent. Per tant, és necessari continuar augmentant els recursos destinats a l'educació, tendint al 6% del PIB. Concretament, cal l'aprovació d'un pla de finançament per a l'aplicació de la reforma educativa. En els anys anteriors s'ha anat retardant el finançament específic de la Reforma, a causa de la necessitat de contenció de la despesa pública. La mesura d'ajornar el calendari d'aplicació de la Reforma ja no podrà ser novament usat, perquè n'implicaria la paralització. Aquesta circumstància i també la millor conjuntura econòmica són raons suficients per impulsar un pla específic de finançament de la reforma educativa.

Moltes altres àrees competiran amb l'educació pels recursos públics, particularment en una societat amb el nostre perfil demogràfic, on el nombre de pensionistes creixerà molt respecte a la població activa. És un motiu més per tractar de mobilitzar recursos privats destinats a l'educació, particularment en el camp de la formació professional, la formació permanent i l'educació universitària. En el cas de la universitat, a més de fomentar convenis de recerca i de serveis a empreses i institucions, algunes veus demanen l'increment de les taxes de matrícula dels estudiants. No convé introduir canvis radicals en el sistema de taxes sense un ampli debat. Cal ser curosos i no copiar mecànicament propostes d'altres països que dediquen proporcionalment més recursos públics als estudis superiors i que fins ara no cobraven taxes. Els beneficis socials dels estudis superiors, la conveniència de facilitar l'accés als estudis superiors d'àmplies capes socials i el caràcter regressiu en la pràctica de l'actual sistema de beques són arguments per mantenir un nivell de taxes entorn del 20% del cost.

En tot cas, hem de tenir present que no es pot deixar l'educació a la suposada regulació del mercat: no hi ha en educació un veritable mercat i existeixen drets que hem de protegir per sobre de les lleis del mercat. En canvi cal ser més sensibles a les demandes socials i individuals, millorar l'eficiència del sistema educatiu i administrar millor els recursos destinats a l'educació.

Les noves tecnologies

Les societats actuals es poden definir cada vegada més com a societats de la informació. L'escola i la universitat no només han d'utilitzar i donar a conèixer les noves tecnologies, que permeten accedir a la informació i seleccionar-la, sinó que han de qüestionar les actuals pràctiques pedagògiques. Hem de donar a les noves tecnologies un paper important en la formació inicial i permanent dels mestres. Les noves tecnologies han de permetre organitzar recorreguts individuals i lluitar amb més eficàcia contra el fracàs escolar. Però també cal tenir present que pot sorgir una nova forma de marginació, amb conseqüències directes sobre la inserció laboral, si algun grup queda exclòs del coneixement i ús de les noves tecnologies.

La importància que sens dubte tindran les noves tecnologies en la societat de la informació no ens ha de fer oblidar el paper cabdal que continuaran tenint els mestres en el procés educatiu. Sorgirà una nova organització de l'escola, més que un substitut de les activitats escolars.

Estem en una societat que canvia més ràpidament que mai. L'escola ha d'estar al cor d'aquest canvi. Els governants i els parlaments han de tenir molt presents les pistes i les recomanacions de l'*Informe Delors*, si volen afrontar els nous reptes de l'educació.

Comunicació del PP

Aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts, aprendre a ser

Josep Maria Francés. Diputat del Parlament de Catalunya

Penso que l'*Informe* realitzat per a la UNESCO per la Comissió Internacional presidida per Jacques Delors, sobre l'educació per al segle XXI, és un text de reflexió profunda, que deu reunir tots aquells que ens movem dins el món educatiu, conscients de l'enorme i bàsica importància que revesteix l'educació integral del nen, futur membre d'una societat que tots desitgem cada vegada millor.

L'existència d'aquest text ja és eloqüent. I el fet que una Comissió Internacional s'hagi posat d'acord en l'elaboració d'un únic informe significa un desig cohesionador que ens deu impulsar decididament a aportar la nostra visió més estudiada i analitzada, per contribuir a acords i conclusions que permetin assolir els objectius tan desitjats per tothom.

Per a mi, la importància de l'educació és de tal abast que fins partidistes i similars no hi tenen cabuda. Des d'aquest enfocament els aspectes de reflexió prioritaris de l'anomenat *Informe Delors* són els que seguidament destacaré, però sempre amb la idea de no defugir una tasca específicament espanyola com és l'aplicació d'una reforma educativa del Partit Socialista i que ha de ser posada en marxa pel Partit Popular, que òbviament no reconeix aquesta reforma com a seva ni coincident en el fons ni en la forma amb les seves concepcions i aspiracions, però que a causa de la responsabilitat de govern l'assumeix, i entén que en la seva aplicació hi ha d'haver el màxim grau de consens.

1. No fer bandera de la titularitat

A Espanya i fruit del consens constitucional, també en matèria educativa, conviuen l'ensenyament de titularitat estatal i el de titularitat privada. No és un model casual, sinó producte de la nostra història social en el terreny educatiu.

Crear dialèctiques d'enfrontament entre ambdues no ens condueix a cap dels objectius que cerquem i obstaculitza la nostra feina. Proposo que posem l'esforç en impulsar al màxim les dues vies en un objectiu de qualitat; després, el ciutadà optarà segons els seus criteris, però hem d'aconseguir que aquesta elecció sigui sempre entre dues opcions de qualitat.

2. Optimitzar la comprensivitat

El sistema de cap manera ha de rebutjar ningú, sinó tot el contrari. Els centres han d'estar preparats per acollir sense dificultat tot tipus de diversitats, i crear per a això nivells diversos, itineraris, etc. És a dir, possibilitar que cada alumne assoleixi el màxim de les seves potencialitats.

- 3. Autonomia dels centres**

És molt necessari que la responsabilitat i la motivació del professor quedi manifesta en una capacitat d'autonomia. Qui pot conèixer millor les necessitats d'un centre que els seus professionals? Per tant, és lògic que puguin planificar ells mateixos les estratègies adequades a les necessitats del seu centre i que aquestes siguin eficaçment escoltades i ateses per assolir els millors objectius docents.
- 4. Dignificació del professor**

La societat exigeix molt a l'educador i no té en compte tots els factors que determinen l'èxit de la seva difícil tasca. Hem d'«amoixar» més els professors. S'ha d'invertir molt més en la seva formació, condicions de feina i remuneració i en possibilitats de promoció. Se'ls ha de lliurar de tasques administratives, i oferir-los mitjans suficients per a un treball millor. Si féssim possible tot això, el seu rendiment milloraria i assoliria els objectius que tots desitgem per a l'educació.
- 5. Optimitzar la direcció de centres**

La direcció del centre educatiu ha de canviar. Cal una direcció amb formació específica per a aquesta funció, que considero plena de complexitat per les seves múltiples i variades responsabilitats. A més, el professional de la direcció d'un centre docent hauria de tenir una major estabilitat en el seu lloc de treball.
- 6. Avaluar el sistema**

Avaluar i analitzar constantment el sistema per detectar-ne les errades i les mancances és un factor inqüestionable i fonamental.

Aquests sis punts són per a mi motiu de reflexió en aquest moment i espero que també ho siguin per a d'altres, i així entre tots contribuïm a millorar la situació.

Ferran Ferrer (coord.)

Hacia la educación del año 2000

Una visión del *Informe Delors*

Josep Bargalló, Magí Cadevall, Roberto Carneiro,
Ferran Ferrer, Josep M. Francàs, Lluís López del Castillo,
Salomó Marquès, Màrius Martínez, Miquel Martínez,
Margarida Massot, Jaume Sarramona, Carme Tolosana

Universitat Autònoma de Barcelona
Facultat de Ciències de l'Educació



Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Publicacions
Bellaterra, 1998

Índex

PRESENTACIÓN.....	5
PROYECTO DE DEBATE DEL <i>INFORME DELORS</i> EN LA FACULTAT DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	7
Ferran Ferrer	
LOS PROFESORES Y LOS NUEVOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI.....	9
Roberto Carneiro	
DEL CRECIMIENTO ECONÓMICO AL DESARROLLO HUMANO	25
Salomó Marquès	
LA PARTICIPACIÓN EN EL <i>INFORME DELORS</i>	35
Jaume Sarramona	
DE APRENDER A CONOCER A APRENDER A SER: LA EDUCACIÓN EN VALORES.....	41
Miquel Martínez	
LA EDUCACIÓN, UNA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA.....	51
Margarida Massot	
DISCUSIÓN DEL <i>INFORME DELORS</i> SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI (CAPÍTULOS 2 Y 5)	59
Màrius Martínez	
UNA UTOPÍA NECESARIA.....	69
Lluís López del Castillo	
COMUNICACIÓN DE ERC (ESQUERRA REPUBLICANA DE CATALUNYA)	77
Josep Bargalló	
COMUNICACIÓN DE IC (INICIATIVA PER CATALUNYA).....	83
Carme Tolosana	
COMUNICACIÓN DEL PSC (PARTIT SOCIALISTA DE CATALUNYA).....	87
Magí Cadevall	
COMUNICACIÓN DEL PP. APRENDER A CONOCER, APRENDER A HACER, APRENDER A VIVIR JUNTOS, APRENDER A SER.....	91
Josep M. Francàs	

Presentación

Los días 26 y 27 de febrero se realizaron en la Villa Universitaria de la Universidad Autónoma de Barcelona las jornadas de debate sobre el *Informe Delors*, organizadas conjuntamente por la Fundación Santa María y la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB.

El deseo de impulsar el conocimiento, la reflexión y el debate en torno a las aportaciones del documento elaborado por la Comisión Internacional de la educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors, entre profesores y estudiantes universitarios fue el objetivo que motivó la colaboración de las dos instituciones. La convicción compartida de que el documento abre nuevas perspectivas para la educación del nuevo milenio y debe contribuir a la formación de los futuros educadores determinó la organización y la estructura del proyecto impulsado por los responsables de ambas instituciones.

El resultado de la labor realizada, que ofrecemos en el presente volumen, así como el entusiasmo y la dedicación de los participantes, nos permite valorar muy favorablemente la colaboración establecida entre la Fundación y la Facultad, y nos anima a pensar en futuras iniciativas que contribuyan a la mejora de la educación.

Queremos agradecer al profesor Roberto Carneiro, a los expertos, a los diputados y a los estudiantes que han realizado aportaciones para enriquecer el debate, a la coordinación del proyecto por su entusiasmo y la adecuada organización de las actividades y a todos los participantes, profesores de las distintas facultades de ciencias de la educación de las universidades catalanas y estudiantes de la UAB por su contribución al resultado de las jornadas.

Deseamos que la presente publicación contribuya a ampliar y impulsar el debate sobre el *Informe Delors* que es, como hemos dicho, el objetivo asumido conjuntamente por las dos entidades al promover la realización de las jornadas.

José María González
Coordinador del proyecto UNESCO
de la Fundación Santa María

Pere Darder
Decano de la Facultad de Ciencias de
la Educación de la UAB

Barcelona, abril de 1998

Proyecto de debate del *Informe Delors* en la Facultat de Ciències de la Educació

Prof. Ferran Ferrer. Coordinador del proyecto

El proyecto que se presenta nació de la confluencia de los intereses de dos instituciones preocupadas por abordar las temáticas que se incluyen dentro del llamado *Informe Delors*. Por una parte, la Fundación Santa María, impulsora en otros lugares del Estado español del debate en torno a este *Informe*; y por otra parte la Facultat de Ciències de la Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, que deseaba desarrollar en su seno procesos de reflexión y actuación entre sus estudiantes y profesores. Es en este marco que, en el mes de octubre, se acuerda impulsar este proyecto que tiene como objetivos fundamentales los siguientes:

- a. Difundir entre los estudiantes y profesores de la Facultat de Ciències de la Educació las ideas y propuestas del *Informe*, así como proporcionar los elementos necesarios para realizar una reflexión crítica sobre el mismo.
- b. Crear un forum de debate sobre el *Informe* en la Universitat Autònoma de Barcelona.

Para conseguir ambos objetivos se diseñan tres fases en el proyecto. La primera de ellas consiste en poner en marcha un proceso de debate con grupos de estudiantes durante un período de dos o tres meses. La segunda se conforma a partir de la realización de unas jornadas que pretenden ser la culminación del proceso anterior. Finalmente se pretende, en una tercera fase, difundir todo el trabajo realizado hasta el momento a partir de la publicación de los materiales producidos a raíz de este acontecimiento.

En la primera fase se crearon tres grupos de debate de estudiantes coordinados cada uno de ellos por un profesor de la Facultat. El primero pertenecía a la titulación de Magisterio y profundizó en los capítulos destinados a los *cuatro pilares de la educación* y al *docente* (el 4 y el 7). El segundo grupo estaba constituido por estudiantes de la titulación de Educación Social y se centraron en los temas de *cohesión social* y *participación*, y *la educación a lo largo de la vida* (capítulos 2 y 5). El último grupo, compuesto por estudiantes de la titulación de Pedagogía, trató la cuestión del *crecimiento económico en el desarrollo humano*, así como *las transiciones de la educación básica a la Universidad* (capítulos 3 y 6).

Los tres grupos tuvieron tanto sesiones grupales propias para tratar sus temas específicos, como otras de intercambio de ideas con el resto de grupos. En todos los casos el objetivo último era llegar a abordar con toda la amplitud posible los aspectos más relevantes de cada uno de los capítulos. Esto se materializó en la redacción de tres documentos consensuados en el seno de cada uno de los grupos y que reflejan los puntos de acuerdo y debate a que llegaron sus miembros. Durante las jornadas posteriores se expusieron al público, y este hecho posibilitó su contraste con los asistentes al acto. El resultado final de cada uno de los tres grupos se presenta en este libro.

Asimismo, las jornadas de debate celebradas los días 26 y 27 de febrero constituyeron la segunda fase del proyecto. En ellas se pretendieron diferentes objetivos. El primero

de ellos fue que determinados expertos del mundo de la educación aportasen sus reflexiones críticas al *Informe* y las contrastasen con el público asistente. Con este motivo se contó con la presencia de un miembro de la Comisión Internacional que elaboró el *Informe* –el profesor Roberto Carneiro– así como de tres profesores de reconocido prestigio en el ámbito de la pedagogía catalana –Salomó Marquès, Jaume Sarramona y Miquel Martínez.

Un segundo objetivo fue que los grupos de trabajo expusieran sus reflexiones y puntos de vista, que habían estado debatiendo durante los dos meses anteriores, con la finalidad de confrontarlos.

En tercer lugar se pretendía, con estas jornadas, conseguir un cierto impacto del *Informe* sobre la vida política catalana. Con esta intención, y con la voluntad de escuchar los puntos de vista de los diferentes partidos políticos catalanes sobre el *Informe Delors*, se organizó una mesa redonda con cinco diputados del Parlamento de Cataluña representantes de los principales partidos políticos.

La tercera fase del proyecto es precisamente este libro, que tiene como finalidad difundir la tarea realizada en el marco de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. No obstante, esperamos que esta última aportación no quede tan sólo reducida a este hecho sino que sea el punto de partida para implementar políticas educativas de mejora en nuestro sistema educativo. La utopía, de que habla el *Informe*, será así no sólo algo necesario sino al alcance de todos nosotros.

Los profesores y los nuevos desafíos del siglo XXI

Roberto Carneiro. Comisión Internacional sobre educación en el siglo XXI

Los profesores son cada vez más necesarios

La historia de las sociedades ha venido acostumbrándonos a la aparición recurrente de teorías utópicas que proclaman una visión radicalmente distinta del proceso educativo. Las tesis de la *educación sin escuela* o de la *escuela sin murallas* constituyeron movimientos significativos de replanteamiento de la acción pedagógica, sin duda inspirados por propósitos generosos y aspiraciones románticas.

Actualmente, está tomando cuerpo en muchos centros bien pensantes de la teorización educativa, la idea de una *escuela sin profesores*. Sería la culminación, por decirlo así, del mito tecnológico que, empezando por «expulsar» a las personas del proceso económico en nombre del incremento de la productividad y la competitividad —*jobless economy*—, se prepararía para anunciar un nuevo modelo de aprendizaje —*teacherless school*.

De hecho, los logros tecnológicos que vienen acompañados de avances notables en el camino de la eficiencia productiva, siempre han seducido a las conciencias mal formadas y han obnubilado espíritus poco lúcidos. En el primer caso, tales sincretismos estuvieron, históricamente hablando, en la base de sistemas totalitarios que fácilmente legitimaron los mayores atropellos a los derechos humanos, en nombre de proyectos trans- o metapersonalistas al servicio de una determinada supremacía de pensamiento. En la segunda circunstancia, se crearon modelos *políticamente correctos* que infectaron pilares consuetudinarios de estructuración del tejido social —sin que los pregoneros de ese *fin de la historia* ofrecieran algo de verdaderamente alternativo en el sentido del constructivismo social.

Ahora bien, a estas visiones de sentido absolutista siempre se ha opuesto un concepto de desarrollo basado en una matriz humana. Invariablemente, el terreno de la educación es el escenario principal de la lucha entre concepciones antinómicas que se enfrentan en cada esquina de la historia. Y es justo que sea así. En realidad, es en el proceso educativo que se vierte cierto ideal de sociedad; es en la escuela, como institución eminentemente social, donde se produce el choque más decisivo entre continuidad y renovación, dialéctica ésta que en su límite conforma la marcha de los pueblos.

Conviene no olvidar que la tecnología que más ha revolucionado la enseñanza tuvo lugar hace más de 500 años. Fue en 1455 cuando se produjo el primer libro, una biblia en latín editada por el Estudio del Libro, sociedad fundada por dos socios: Johannes Gensfleisch Gutenberg y Johann Fust. El invento de la imprenta y del libro se propagó de manera espectacular en nuestras sociedades, influyendo en todas sus formas de vivir y de comunicar. *Sin embargo, ese fantástico invento tecnológico sólo contribuyó a acentuar la dependencia del proceso educativo respecto a los profesores.*

¿Habrá razones fundamentadas para sostener una tesis radicalmente diferente para el futuro?

En su informe final, la Comisión Internacional sobre educación en el siglo XXI, constituida bajo la égida de la UNESCO, decidió incluir un capítulo específico dedicado a

la problemática de los profesores.¹ Tal opción no fue ni fortuita ni ingenua. Todo lo contrario, tal decisión fue el resultado de una reflexión pedagógica bien pensada en el seno de la Comisión y traduce, como mínimo, un triple significado:

1. El próximo siglo no será posible sin profesores.
2. Todos los grandes desafíos prospectivos de la educación pasan por profesores competentes y motivados.
3. Las sociedades y las políticas públicas son llamadas a replantear, con premura, el papel, las funciones y el estatuto social de sus profesores.

En el informe de la Comisión puede leerse lo siguiente:

(...) «Se incitará a cada persona a que aproveche las posibilidades de aprender que se le presenten durante toda la vida, y cada cual tendrá la ocasión de aprovecharlas. Esto significa que esperamos mucho del personal docente, que se le exigirá mucho, porque de él depende en gran parte que esta visión se convierta en realidad. El aporte de maestros y profesores es esencial para preparar a los jóvenes, no sólo para que aborden el porvenir con confianza, sino para que ellos mismos lo edifiquen de manera resuelta y responsable.»

Y más adelante:

(...) «Los docentes desempeñan un papel determinante en la formación de las actitudes –positivas o negativas– con respecto al estudio. Ellos son los que deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente.»

Hoy en día, hay aproximadamente 50 millones de profesores que desempeñan sus funciones en todo el mundo. Esta cifra impresionante representa, de lejos, el colectivo profesional más numeroso en el planeta, además de ser, quizás, la profesión intelectual más antigua de la humanidad. ¡El conjunto de los docentes equivaldría a la población de uno de los 25 países más poblados de nuestra geografía mundial!

Pero no impresiona únicamente tal expresión cuantitativa. En la feliz metáfora de J. Dewey, la educación contribuye a la perennidad del cuerpo social de la misma manera como la alimentación asegura la nutrición del cuerpo biológico. Sin función educativa no habría garantía de continuación social; sin educadores, cada generación se hallaría devuelta a los inicios de la senda civilizadora.² De ahí que el educador sea el principal artífice del futuro comunitario; no cabe ni la menor duda: es él el inventor necesario y activo de la historia de los seres humanos.

En la expresión sagaz de Fuentes, al educador le corresponde «Darle a los alumnos un sentido poderoso de su dignidad personal, de sus capacidades a desarrollar, de su

1. En el transcurso de los trabajos de la Comisión que se prolongaron durante aproximadamente tres años, la tercera parte del *Informe* fue la última en ser consensuada y redactada. Fue en las discusiones acaloradas acerca de las propuestas educativas que el *Informe* debería contener, que surgió la necesidad –sentida de forma general por todos los participantes– de dedicar un capítulo específico a la temática de los profesores. La realización de esta sección aparece de este modo en una fase ya muy avanzada de los trabajos de la Comisión, y representa una opción de síntesis y de madurez del grupo.

2. Veamos cómo lo redacta Dewey: «Society exists through a process of transmission quite as much as biological life. This transmission occurs by means of communication of habits of doing, thinking, and feeling from the older to the younger. Without this communication of ideals, hopes, expectations, standards, opinions, from those members of society who are passing out of the group life to those who are coming into it, social life could not survive. If the members who compose a society lived on continuously, they might educate the new-born members, but it would be a task directed by personal interest rather than social need. Now it is a work of necessity.» (Dewey, 1916).

fuerza para sobrevivir, de su obligación de participar, de su inteligencia para tomar decisiones propias y de la virtud de seguir aprendiendo.»

Vivimos, en cierto modo, en una época atravesada por intensos vientos paradójicos. La educación se ve afectada por una especie de «marea alta». Los conceptos emergentes más potentes convergen en ella: la educación a lo largo de toda la vida; la sociedad del conocimiento, las organizaciones que aprenden; el capital intangible o inmaterial tan de moda en las nuevas teorías del crecimiento; la innovación como fuente de *new business*. Todo ello apela a que haya más educación, mejor aprendizaje y educadores dedicados. Nunca como hoy día aprender se impone tan fuertemente como actividad social; jamás educar se afirmó tan enfáticamente como un deber cívico.

Y, sin embargo, en un momento en que todo se le pide al sistema educativo, y por tanto a los profesores, aparentemente muy poco se les da a cambio. La escuela se ve avasallada por la crítica social; los presupuestos públicos dedicados a la educación se ven mermados; el estatus social de los profesores sufre —desde hace muchos años— una clara erosión (con la evidente repercusión en los correspondientes aspectos remuneratorios); el sistema educativo se ve, como norma general, alejado de las inversiones públicas prioritarias en materia de modernización tecnológica e infraestructura del conocimiento.

En cierto sentido figurativo, la escuela y los profesores son los «nuevos pobres» de nuestra sociedad opulenta. En esta civilización 'cronófaga' de la supremacía de lo efímero, nos vemos confrontados con una especie de nueva fisiocracia de supervivencia a que parecen estar condenados los docentes.

«La opinión popular (paradójicamente sostenida por las mismas personas convencidas de que sin una buena escuela no puede haber más que una malísima sociedad) da por supuesto que a maestro no se dedica sino quien es incapaz de mayores designios, gente inepta para realizar una carrera universitaria completa y cuya posición socioeconómica ha de ser —así son las cosas, ¡qué le vamos a hacer!— necesariamente ínfima. Incluso existe en España ese dicho aterrador de “pasar más hambre que un maestro de escuela”...» (Savater, 1997).

Se trata de una contradicción profunda.

Para entenderla mejor y para descodificarla es importante aclarar algunos de los desafíos principales a los que la educación del futuro ha de enfrentarse, y, en particular, el conjunto de los profesores cuando se ven confrontados con los indicios de «una nueva época» que curiosamente coincide con una transición mítica de siglo y de milenio.

La Sociedad de la Información y de los nuevos conocimientos

Hoy en día se multiplican las referencias, con particular énfasis en cierto tipo de literatura especializada, a un muy acentuado cambio en curso que tiene lugar a un ritmo cada vez más frenético. Al nuevo perfil de sociedad ya emergente se ha acordado llamarlo *Sociedad de la Información*, nomenclatura ésta que vamos a adoptar en su acepción más generalizada.

Algunos expertos de ciencias sociales se atreven, incluso, a caracterizar esta nueva época como cambio de paradigma. En este período de cambio se constatan:

- nuevas formas de creación
- nuevos procesos de producción
- nuevos modelos de dirigir los negocios
- nuevas organizaciones de trabajo
- nuevos mecanismos de ocio
- nuevos estilos de vida y diferentes percepciones de valores
- nuevas fuentes de conocimiento

En la base de esta 3ª revolución industrial –como algunos prefieren llamarla– se halla la explosión de las *tecnologías de la información y de la comunicación* (TICs). La dinámica imparable de las TICs, bien patente en los últimos treinta años de invención tecnológica y de su difusión en los más variados dominios de la vida humana, puede ser parafraseada en la trilogía *faster, smaller, cheaper*. Efectivamente, ninguna otra revolución tecnológica ha avanzado a un ritmo tan acelerado, ni ha llevado a una tan dramática miniaturización de los equipos, ni se ha traducido en precios tan accesibles al gran público.³

No cabe duda, informar y comunicar constituyen el núcleo mismo de la actividad educativa. La educación puede difícilmente permanecer indiferente de cara al ritmo impresionante a que avanzan las TICs. Se pueden definir dos tipos de consecuencias educativas:

1. La necesidad de educar para la Sociedad de la Información, en la doble vertiente de la competencia inicial de los jóvenes, y de la actualización (reciclaje) de los adultos.
2. La urgencia de replantear el modelo pedagógico ahora aplicado en nuestras escuelas, a la luz de los nuevos y diferentes modos de aprender.

En la primera de las vertientes mencionadas, a nadie le sorprenderá la afirmación de que las futuras exclusiones, la separación entre *haves* y *have-nots*, tendrán su origen, en gran medida, en la competencia tecnológica y funcional de dominar las TICs. De este modo, en algunos países ya se prevén las campañas intensivas de nueva alfabetización dirigidas al grupo meta de los *sin techo digital*. Como siempre, será en las escuelas donde una buena parte de estas exclusiones puede ser simultáneamente combatida y prevenida. Entre las competencias fundamentales del ciudadano y profesional del futuro, fungibles y portátiles, desde luego habrá un abanico nuevo de competencias manifiestamente típicas de esta nueva sociedad que se está configurando.⁴ Si consideramos el alto grado de inseguridad –incluso aleatoriedad– que afecta las trayectorias futuras de los sistemas sociales y económicos, asociada a la complejidad creciente de los sistemas orgánicos, aumenta el interés tanto de teóricos como de prácticos en cuanto a competencias «de orden superior», de naturaleza no estrictamente cognitiva, como son *la inteligencia moral, la competencia emocional y las competencias sociales*.

El nuevo conocimiento y la ciencia moderna sufren igualmente una revolución conceptual. En lo concerniente a la ciencia clásica, muy inspirada en la física newtoniana, dominaban los conceptos de estabilidad y equilibrio; en la investigación contemporánea, se presta una atención predominante a nociones como las de caos y de autoorganización.⁵ Los procesos educativos se fundamentan en gran medida en la conciencia que cada generación tiene del conocimiento y de sus formas de adquisición, en su interrelación con los mundos vivo e inanimado. También por ello, la educación está llamada a una seria revisión de sus contornos.

En la vertiente de los nuevos modos de aprender, no necesariamente escolarizados,

3. Gordon Moore menciona, con particular argucia, que en el caso de que la industria del automóvil hubiese registrado un ritmo de desarrollo tecnológico idéntico al de las TICs, hoy día dispondríamos de un automóvil susceptible de recorrer 1 millón de kilómetros en una hora, con poco más de un depósito de combustible, y resultaría más barato descartar el vehículo que pagar la tarifa del aparcamiento (Gallaire, 1997).

4. La atención creciente que se dedica a investigaciones acerca de nuevas competencias, como en el caso del proyecto SCANS, en los Estados Unidos, o del proyecto *Canadian Job Skills Research* en Canadá, sea en la modalidad de competencias genéricas, sea en la de competencias específicas relacionadas con el puesto de trabajo, tiene mucho que ver con la necesidad de determinar las aptitudes críticas en cuanto a su utilidad práctica en la sociedad futura.

5. Véase cómo lo describe Prigogine: «Non-linear mathematics is in full bloom. Descartes in the seventeenth century and Einstein closer to us hoped to describe nature as *res extensa*, as an intemporal geometry. In contrast, recent developments emphasize the "narrative" element in nature. Physics comes closer to Darwinian biology. This, however, requires a revision of the concept of "laws of nature". In this perspective, the latter no longer express «certitudes» but

las modificaciones son *mutatis mutandis* de envergadura. Aún son pocas, además de dispersas, las investigaciones sistemáticas sobre la influencia de los lenguajes multimedia en el aprendizaje de los niños. Esta situación contrasta con la profusión de estudios sobre el impacto de los ordenadores en el proceso enseñanza-aprendizaje, un asunto que ha atraído la atención de investigadores de la educación de todas las escuelas de pensamiento.

Las razones para tal retraso pueden encontrarse en tres niveles de factores: el predominio de una fase *hardware* en la enseñanza, representativo de una primera generación en que las escuelas todavía luchan por el acceso regular a ordenadores, tanto en cantidad como en calidad; la complejidad técnica y tecnológica del multimedia que lleva a que el dominio de este medio no sea propio de la mayoría de los centros de investigación en educación; el coste involucrado en el desarrollo de aplicaciones y de material experimental cualitativamente aceptables.

No obstante, y salvaguardada la cuestión anterior, es posible adelantar algunas conclusiones preliminares sobre el impacto del multimedia en las capas más jóvenes que constituyen los grupos de edades más inclinados a navegar en este admirable nuevo mundo.

De este modo, el multimedia con soporte digital permite el acceso a la información en condiciones totalmente distintas de las del pasado: en cantidad, a través de condiciones de almacenamiento y procesamiento hasta hace poco insospechadas; en calidad, mediante la combinación creativa de lenguajes escritos, sonoros y visuales; en rapidez, por la disponibilidad de fuentes y la simplicidad en la respectiva consulta individual; en interactividad, en la medida en que la navegación evoca constantemente decisiones de vías y competencias pro-activas de selección frente a varias hipótesis. En tal universo, aprender es un acto típicamente volitivo, puede ser divertido (*edutainment*), y requiere una actitud de escrutinio/investigación frente al océano desconocido de la información.

Pero el campo que se abre a interrogaciones más fértiles tiene que ver con la relación entre multimedia y el desarrollo de competencias no cognitivas. Por un lado, resulta legítimo expresar temores por las malas influencias del multimedia en una personalidad que se está formando y, por consiguiente, demasiado vulnerable frente a su seducción natural: nanismo/frialdad emocional, individualismo/soledad, rechazo de la lectura a favor de la pantalla, huida de la realidad/refugio en lo virtual, fragmentación de la visión del mundo, culto de la violencia virtual. Por otro lado, también constituye un dato interesante el que el multimedia sea capaz de fomentar, desde la más tierna infancia, competencias no cognitivas que de otro modo sólo tendrían posibilidad de afirmarse en edades mucho más avanzadas: estrategia, persistencia en la persecución de objetivos, capacidad de resolver problemas, raciocinio creativo, sentido de integración estética, aceptación del riesgo.

Desde esta óptica, para el joven deja de ser imperativo que él reciba saber –conocimiento *inerte*– puesto que, a la inversa, se le pide que sea él el constructor de su propio saber y del respectivo proceso de adquisición –conocimiento *activo*–. Cuanto más activo sea el conocimiento, tanto más fácilmente podrá *viajar* hacia situaciones nuevas y complejas: se tratará de un saber utilizable en contextos diferentes y capaz de solucionar problemas desconocidos.

De este modo, el estudio en profundidad del multimedia permite comprender mejor

"possibilities". We stand before a much more complex, much more structured universe than we could ever have imagined. (...) I in fact believe that this end-of-century will be associated with the birth of a new vision of nature and of a science which brings man closer to nature, a science that makes humankind and its creativity and its creativity the expression of a fundamental trend in the universe.» (Prigogine, en UNESCO, 1995). Para una interpretación económica muy interesante de sistemas autoorganizados, incluso la evolución de agregados urbanos, véase la teoría de Krugman (Krugman, 1996).

la ventaja combinatoria de tres formas de transmisión de conocimiento. La *vertical*, que posibilita la formación de una capa fundamental de conocimientos instrumentales y de nociones operatorias universales. La *horizontal*, que potencia el aprendizaje cooperativo y la estratificación del conocimiento en red. La *oblicua*, que típicamente comprende los mecanismos de relación entre más o menos experiencia en los modos de aprendizaje.⁶

Hasta cierto punto convendrá meditar sobre las siempre oportunas lecciones de Cicerón en *De natura deorum*: «La autoridad de los que enseñan perjudica la mayoría de las veces a los que quieren aprender».

En la misma línea de raciocinio podríamos, con humildad, reconocer que nos encontramos en la infancia del arte en lo que se refiere a las aplicaciones educativas de Internet. Las sucesivas formas de comunicación de masa anteriores –cine, radio, televisión– que tuvieron efectos avasalladores sobre la sociedad y los individuos, poco alteraron los modos principales de organizar la educación formal. ¿Será previsible que pase lo mismo con Internet?

Muchos responsables educativos⁷ piensan que no será así, ya que este nuevo modo electrónico de comunicación es fundamentalmente diferente de los anteriores, en la medida en que reúne tres características muy interesantes para la organización educativa tradicional:

1. Las estructuras y los procesos de Internet se parecen en todo a los equivalentes del intercambio de información en el ambiente educativo.
2. Internet constituye un vehículo simple y eficiente para acceder a toda la información contenida en las bibliotecas del mundo entero.
3. Internet posibilita la manipulación de material didáctico multimedia, añadiéndole nuevas dimensiones –estética, emocional, afectiva, psicológica– a unos estudios que antes sólo se basaban en el libro.

En suma, aprender de forma diferente constituye un reto para los profesores, en el sentido del desempeño de nuevos y múltiples papeles como pueden ser:

- pasar de un modelo de enseñanza uniforme en clase al trabajo en pequeños grupos;
- posibilitar el aprendizaje individual, siguiendo itinerarios propios;
- el apoyo constante a alumnos con aptitudes diferenciadas y portadores de múltiples inteligencias/talentos;
- el recurso a técnicas de aprendizaje cooperativo;
- la evaluación formativa y la supervisión del currículo;
- la transición de una enseñanza verbalista hacia formas de aprendizaje por el descubrimiento y la investigación personal/o en grupo;
- el desarrollo de competencias decisorias frente a caminos alternativos;
- el estímulo de culturas personales de aprendizaje permanente;
- la capacidad de recrear constantemente ambientes organizadores de aprendizaje;
- la capacidad de integración en redes de formación;
- la aspiración de reunir comunidades educativas y establecer asociaciones duraderas;

6. Para un enfoque más desarrollado de las nuevas formas de conocer y de aprender, así como de las nuevas modalidades de *inteligencia colectiva*, en que el sentido de pertenencia es más relevante que el de la autoría, véase Carneiro (1997).

7. Neil Rudenstine, presidente de la Universidad de Harvard, es una de las voces más vigorosas en el anuncio de modificaciones radicales en la enseñanza superior, con base en la tecnología de Internet. En sus planteamientos, Rudenstine compara el momento actual con el que ocurrió hace 100 años, con la explosión de las bibliotecas de investigación universitarias (Rudenstine, 1996).

- la adopción de los nuevos lenguajes y las nuevas tecnologías desde la doble perspectiva del conocimiento codificado (*software*) y del conocimiento táctico o implícito (*wetware*).

El desafío de la Sociedad de la Información es incontrolable. La humanización de las TICs, su desarrollo con garantías de equidad, así como su control democrático dependen, en primera instancia, de la educación. Por todo ello, *los profesores son invitados a liderar este proceso de transformación social*, en vez de someterse pasivamente a sus efectos y consecuencias. En la medida en que los profesores y sus organizaciones representativas –asociaciones profesionales, sindicatos, centros de formación– asuman este reto inaplazable, también la escuela estará en la vanguardia del cambio que está teniendo lugar.

Los profesores se enfrentan también a una oportunidad extraordinaria; en concreto a colocarse a la cabeza del proceso de creación y de la invención de contenidos, en el uso de los nuevos lenguajes disponibles. De hecho, el mundo multimedia ha dejado de ser dominado por unos pocos emisores para ser consumido por una multitud de espectadores pasivos. Todos están llamados a convertirse en creadores de contenidos, por ejemplo, en Internet. Si llevamos el raciocinio a sus últimas consecuencias, es evidente que la auténtica democratización de la red excluye cualquier espectro de dominio monocultural o lingüístico de este pujante nuevo medio.

La actividad económica que experimenta mayor intensidad de crecimiento la constituye la llamada *industria de contenidos*, en la cual, naturalmente, los educadores han de participar como principales proveedores de contenidos de carácter educativo (producción multimedia de CD-ROM o DVD, creación de páginas en la web, promoción de *sites* para conversación). Nunca como en la actualidad los profesores han tenido en sus manos la posibilidad de dejar de ser meros apéndices, condenados a la reproducción mecánica de programas concebidos por otros, o a la mera explotación de materiales didácticos preparados por terceros. Todo lo contrario: la producción de materiales propios para la enseñanza y/o el aprendizaje es sencilla, barata, atractiva, versátil y de difusión instantánea.

Se abre un campo de desarrollo, de horizontes casi ilimitados, a disposición del ingenio humano donde se constituyan asociaciones (*partnerships*) mutuamente fructíferas entre educadores, creadores, artistas, tecnólogos, instituciones de formación, poderes públicos y empresarios.

La multiculturalidad y la construcción de la cohesión social

Uno de los cuatro pilares esenciales de cara a la educación en el siglo XXI, propuestos por la Comisión de la UNESCO, consiste en *aprender a vivir juntos*.

Esta prioridad, aparentemente sencilla e incluso banal, presupone un juicio crítico y severo en cuanto a la marcha de la humanidad, envuelta en luchas, guerras, violencias e intolerancias de gravedad extrema. La proclamación por Federico Mayor de la necesidad de la construcción de una cultura para la paz representa, en este contexto, una propuesta contracorriente que se opone a los vientos dominantes en nuestro planeta.

¿Qué tiene todo esto que ver con la educación? Absolutamente todo.

En nuestro informe de la UNESCO proponemos: «Parecería entonces adecuado dar a la educación dos orientaciones complementarias. En el primer nivel, el descubrimiento gradual del otro. En el segundo, y durante toda la vida, la participación en proyectos comunes, un método quizás eficaz para evitar o resolver conflictos latentes.»

El primero de estos desafíos abarca la *celebración de la diversidad*, misterio superior de la creación, que el hombre en su locura colectiva ha venido queriendo combatir e, incluso, destruir. Por ello resulta que el reconocimiento del otro, titular de dere-

chos y de deberes, portador de una dignidad inviolable, en todo igual a la nuestra, constituye un deber indeclinable del proceso educativo. Si seguimos en la lectura de la propuesta de la Comisión, encontramos una vigorosa denuncia: «Los profesores que, a fuerza de dogmatismo, destruyen la curiosidad o el espíritu crítico en lugar de despertarlos en sus alumnos, pueden ser más perjudiciales que benéficos. Al olvidar que son modelos para los jóvenes, su actitud puede atentar de manera permanente contra la capacidad de sus alumnos de aceptar la alteridad y hacer frente a las inevitables tensiones entre seres humanos, grupos y naciones. El enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos, será uno de los instrumentos necesarios de la educación del siglo XXI.»

Como contrapartida, en nuestra época asistimos a una afirmación de los derechos culturales, como expresión colectiva nueva de derechos, en oposición a una matriz estrictamente individual como la expresan las declaraciones universales, procedentes del pensamiento de cariz marcadamente eurocéntrico. Al paradigma de nación que se sustenta en la asimilación de culturas minoritarias por una cultura superior o dominante, le ha sucedido el de nación de naciones donde todas las expresiones culturales conocen el derecho a la ciudadanía, y donde el proceso de construcción de la identidad presupone un concepto multireferencial.

En consecuencia, la escuela —que a lo largo de siglos fue el aparato ideológico por excelencia para la conformación cultural y la perpetuación de culturas de dominio, típicas del Estado-Nación concebido como sustento del modo industrial de vivir— se encuentra hoy en nuevas encrucijadas y ha de enfrentarse al imperativo de distintos enfoques.

Aprender a escuchar al prójimo, adquirir aptitudes comunicacionales con el otro diferente, apreciar —en vez de despreciar— el patrimonio cultural de los otros, descubrir el encanto de la diversidad, resistirse al autocentrismo cultural que se cree arrogantemente dueño del saber o de la verdad única, combatir el sectarismo ciego, liberarse de prejuicios y de dogmas reductores, superar la seducción primaria de propuestas fundamentalistas o fanáticas, son nuestras tareas y nuestros cometidos inmediatos en la educación moderna. Este amplio *desideratum* es transversal a todo tipo de currículo. Pasa de la enseñanza de la historia, que constituye tradicionalmente uno de los principales motores de la xenofobia, y se dirige hacia la geografía, que constituye un instrumento decisivo de aprecio tanto por lo semejante como por lo ajeno; abarca fundamentos filosóficos sólidos así como el acceso a una formación religiosa equilibrada —para los que la quieran desarrollar—, como elemento esencial del diálogo ecuménico. Comprende la defensa de culturas fuertes, o sea, ansiosas de ser universales y mestizas, en contraposición a culturas débiles e inseguras, es decir, vulnerables en cuanto al abuso de la fuerza para su afirmación.

Una escuela con conciencia verdaderamente democrática se basará en didácticas de una intencionalidad intercultural que quiere formar conciencias íntegras, éticamente despiertas, y capaces de discernir entre la sabiduría de acoger y el primarismo de excluir, con el único fundamento de la diferencia.⁸

Hace poco, con motivo de una reunión convocada expresamente en el seno de la UNESCO para debatir acerca del pilar *aprender a vivir juntos*, hemos presentado un conjunto de medidas concretas para fomentar el enfoque de las cuestiones del multiculturalismo en la escuela, desde la perspectiva de una formación intercultural para todos. Nos parece oportuno pasar revista a los tres núcleos temáticos de propuestas inspiradas

8. El tema de la escuela intercultural constituye realmente una gran prioridad en el replanteamiento de la escuela contemporánea. Abi convergen cuestiones tan importantes como la de la educación para la paz, y la de la construcción de un nuevo orden internacional (Carneiro, 1995 y 1996).

en seis años de experiencias concretas de trabajo en centros de enseñanza básica y secundaria en Portugal:

**1. Dimensión
institucional**

- a) Red escolar: garantizar un reparto equilibrado de los grupos minoritarios en las escuelas de la región. Asegurar también un reparto equilibrado en las clases de cada centro escolar. La concentración de alumnos pertenecientes a estos grupos minoritarios acentúa la formación de guetos y lleva el fracaso escolar a tasas muy altas.
- b) Estilo de dirección: mantener una práctica democrática y participativa de gestión.
- c) Autonomía: favorecer la participación de la comunidad escolar en la construcción del proyecto del centro escolar sobre la base de las necesidades concretas de su propia realidad social y multicultural.

**2. Dimensión
pedagógica**

- a) Materiales didácticos: estimular la elaboración y la difusión de materiales interculturales destinados a promover la autoestima y la comprensión de las diferencias. Favorecer el acercamiento complementario e interactivo de las múltiples culturas.
- b) Aprendizaje cooperativo: desarrollar las relaciones y los trabajos cooperativos. Aprovechar las ventajas cognitivas y emocionales de la diversidad de clases. Dramatizar mediante la inversión de papeles para inducir al descubrimiento de lo diferente, a la conciencia del prejuicio y al control de la discriminación.
- c) Formación de los profesores: dominio de la heterogeneidad en formación inicial y continua. Desarrollo de competencias de animación socio-cultural y de comunicación transversal. Conocimiento de la sociología de la educación aplicada a situaciones discriminatorias.
- d) Formación del personal no docente: especialmente en cuanto a las actitudes y las relaciones con los alumnos y sus familias.
- e) Difusión de culturas: asegurar la difusión de los idiomas, de la literatura y de la historia de las culturas de origen. Combatir en clase la tendencia a la 'privatización' de las culturas minoritarias.
- f) Evaluación de los logros: establecer las metodologías para evaluar los logros sociales y las competencias relacionales más allá de los conocimientos. Crear estrategias de éxito escolar para los grupos más vulnerables.

**3. Dimensión
comunitaria**

- a) Movilización de los actores locales: contratación de mediadores dentro del centro escolar, entre los miembros de las comunidades de pertenencia.
- b) Competencias de supervivencia: aprender las competencias básicas para convertirse en ciudadanos activos y de pleno derecho, superando la cultura y la mentalidad del sujeto asistido.
- c) Interculturalidad para todos: promover la adquisición de competencias interculturales para todos. Elaborar metodologías específicas para dirigirse a las comunidades escolares llamadas *homogéneas*.
- d) Educación maternal: convertir la educación inicial en el lugar ideal para la socialización precoz y para la transición de la lengua materna hacia el aprendizaje de la lengua del país de acogida.

Otra vertiente de la problemática tiene que ver con la relación entre conocimiento y multiculturalismo. Durante los últimos dos siglos, la ciencia positivista occidental fundamentó sus teorías en la creación de un conocimiento supuestamente objetivo y objetivable. Hasta cierto punto, el conocimiento superior sería aquél que es susceptible de

poder expresarse en fórmulas matemáticas y abstractas, independientemente del contexto y de las personas. El imperio de la racionalidad se llevó hasta el extremo de la obsesión formal.

Si, desde otra óptica, tomamos el conocimiento como el medio a través del cual una persona explica y/o interpreta la realidad, entonces surge como decisivo el concepto de *posicionalidad*. Este enfoque asume que determinados aspectos importantes de nuestra identidad —tales como el género, la raza, la clase social, la edad, la lengua o las tradiciones— constituyen una especie de *marcadores* de nuestra relación posicional con el conocimiento. En otras palabras: los procesos de construcción personal del conocimiento y de su difusión en el tejido social no son neutros, ni tampoco se rigen por patrones puramente objetivos.⁹

Si es así, en una sociedad plural la dimensión subjetiva del conocimiento adquiere una nueva relevancia, añade una riqueza inusitada a los modos de educar y de aprender —o sea, de construir y de adquirir conocimiento—, y requiere cambios significativos en la gestión de los ambientes escolares así como en los currículos.

Los profesores se convierten en verdaderos creadores culturales. A partir de diferentes fuentes y perspectivas del conocimiento que son inherentes a cada alumno, es necesario profundizar en ellos herencias culturales, reavivar patrimonio y legado, fomentar encuentros de puntos de vista. En tal sentido, al profesor le compete también la compleja tarea de hacer del espacio escolar una *memoria de memorias*, fundamentada en *pedagogías aditivas* que no vayan en detrimento de la riqueza humana originaria de la comunidad.

Respetar la diversidad a la hora de construir la comunidad constituye el camino hacia un nuevo espíritu de cohesión social basada en el esfuerzo de la confianza y en la acumulación de capital social. Entonces la figura del profesor surge como auténtico *emprendedor social* a quien incumbe —más allá de la formación de capital humano (en el sentido estrictamente económico de las construcciones teóricas de los años sesenta)— contribuir a la capitalización social de los grupos humanos. El profesor se convierte en tejedor de alianzas locales, en impulsor de asociaciones alargadas, y es la relación escuela-familia la primera entre ellas. En fin, el profesor asume un papel de gran responsabilidad en el fomento de la calidad de la sociedad.

Ver al profesor como agente de mediación intercultural y de integración de seres diferentes, significa colocar al agente educativo en el centro del *combate por la justicia*. Efectivamente, en una época que se caracteriza por mostrarse escasa en equidad, bastante más movilizadora por criterios de eficiencia y de competencia, la escuela tiene que ser rescatada de la corriente predominantemente utilitaria. Educar para la justicia representa un objetivo noble de reconciliación de las comunidades, y significa una aportación indispensable que se le reclama a la escuela en su función de bisagra entre libertad y solidaridad.¹⁰

Si se acepta la idea de que el terreno educativo constituye el suelo propicio para la fermentación del espíritu de justicia y las prácticas concretas de justicia social, entonces resultan tres consecuencias muy claras para la labor de los profesores, aquí entendidos como apóstoles del ideal de justicia, y principales modeladores de corazones íntegros:

9. J. Banks habla incluso de una tipología diferenciada del conocimiento en que distingue cuatro modalidades de conocimiento que convergen para producir el conocimiento escolar: *personal/cultural knowledge*, *popular knowledge*, *mainstream academic knowledge*, *transformative academic knowledge* (Banks, en *Coloquio/Educación y Sociedad*, 1997).

10. Una breve teorización sobre la educación para la justicia —en un entendimiento tributario del pensamiento de J. Rawls— se puede encontrar en el texto presentado por Carneiro a los ministros de educación europeos, a propósito de una Unión Europea del Conocimiento (Carneiro, 1997).

1. La construcción mental de los presupuestos de paz y de convivencia pacífica constituye parte esencial de los propósitos educativos.
2. Será necesario reinventar currículos y métodos para facilitar la difícil conciliación entre cultura de mercado y cultura de solidaridad, o, en otras palabras, para hacer compatibles cooperación y competencia, como valores cohabitables.
3. Nunca deberá bajarse la guardia ni podrá haber descanso en la lucha contra el fracaso educativo, en el marco más amplio de las estrategias de gestión de la diversidad humana.

Por consiguiente, en las agendas educativas ocupará un primerísimo lugar el perfil de las *escuelas inclusivas*, es decir, escuelas que no tienen como objetivo primordial segregar y seleccionar. Los profesores constituyen la pieza principal de este modelo de escuelas, aceptando inequívocamente su papel de educadores de todos y, aún con prioridad, maestros de los «menores». Tal entendimiento resulta particularmente relevante en el ámbito de la enseñanza básica donde se asientan las bases del edificio humano y social; es precisamente ahí donde se exacerban los tribalismos destructivos o que, como alternativa, se cultiva una diversidad sana; todo ello sin perjuicio de que exista una cierta unidad de acción respecto de objetivos comunes percibidos por todos como valores superiores que cabe preservar.

La educación a lo largo de toda la vida, y la renovación de las culturas de escuela

«En vísperas del siglo XXI, la educación, debido a la misión que se le ha asignado y las múltiples formas que puede adoptar, abarca, desde la infancia hasta el final de la vida, todos los medios que permiten a una persona adquirir un conocimiento dinámico del mundo, de los demás y de sí misma, combinando con flexibilidad los cuatro aprendizajes fundamentales descritos en el capítulo anterior. En el presente informe, la Comisión ha optado por designar este proceso continuo de educación, que abarca toda la existencia y se ajusta a las dimensiones de la sociedad, con el nombre de "educación a lo largo de toda la vida". A juicio de la Comisión, esta noción representa la clave para entrar en el siglo XXI, y el requisito fundamental para un dominio cada vez mayor de los ritmos y tiempos del ser humano, que supera con mucho la necesidad de adaptarse a los imperativos del mundo del trabajo.»

De esta manera califica el informe de la UNESCO este concepto fundamental que engloba la propuesta marco de toda la estrategia educativa para el próximo siglo. Se trata de una visión impulsora que invita a replantear, en profundidad, los tiempos, los modos y los espacios de la empresa educativa.

La ELTV significa una reconversión radical de los modelos educativos del pasado que consideran pivote la educación inicial, considerada prioridad incuestionable.

En coherencia, la propuesta de la Comisión desarrolla algunas facetas básicas de esta verdadera «reingeniería» de procesos y de objetivos, a la luz de cuatro ángulos complementarios que reproducimos a continuación: la exigencia democrática; una educación pluridimensional; una política de tiempo elegido, la formación en alternancia.

En este ámbito, la Comisión debatió largamente una hipótesis metodológica para hacer viable un concepto tan trascendente en sus consecuencias como lo es la ELTV. Esta hipótesis se ha dibujado prudentemente en nuestro informe en los siguientes términos: «Habida cuenta de que poco a poco la educación permanente irá ganando terreno, podría estudiarse la posibilidad de atribuir a cada joven que está por comenzar su escolaridad un "crédito-tiempo", que le diera derecho a cierto número de años de enseñanza. Su crédito se consignaría en una cuenta en una institución que, de alguna forma, administraría un capital de tiempo elegido, por cada uno, con los recursos financieros correspondientes. Cada persona podría disponer de ese capital, según su experiencia escolar

y su propia elección. Podría conservar una parte del mismo para poder, una vez terminada su vida escolar y ya siendo adulto, aprovechar las posibilidades de la formación permanente. También podría aumentar su capital mediante contribuciones financieras —una especie de ahorro previsional dedicado a la educación— que se acreditarían en su cuenta del “banco del tiempo elegido”».

La flexibilización del sistema educativo, orientada a facilitar el ejercicio de la demanda permanente a base de un modelo de créditos de tiempo, tendrá que aceptar, necesariamente, múltiples entradas y salidas de los ciclos educativos. Este procedimiento presupone una enorme alteración de las culturas de escuela, la movilización de personas motivadas con las ideas bien claras, y constituye una apuesta decidida en cuanto a la recalificación del profesorado. Las nuevas competencias exigibles son mucho más variadas y holísticas que las tradicionales, teniendo en consideración los diferentes factores involucrados: la diversidad de «clientelas», el abanico de edades, la multiplicidad de experiencias individuales, o bien las estrategias adecuadas a la producción de conocimientos, combinando ambientes formales y no formales de aprendizaje.¹¹

Los estímulos a la innovación, a la creatividad y a la aparición de ambientes propicios a la ELTV, dependen de la cultura escolar en su conjunto. Es decir, son contingentes en cuanto a la capacidad —o incapacidad— de la escuela a la hora de convertirse ella misma en una organización que aprende (*organisation apprenante, learning organisation*). Con este objetivo en mente, no sólo la gestión escolar ha de ser completamente revisada —siguiendo la filosofía de los «círculos de calidad», de la organización estructurada en red, de las culturas de alta confianza, de la gestión de competencias o de los nichos de innovación—, también los profesores deben asumir claramente su papel de trabajadores del conocimiento (*knowledge workers*).¹²

Ahora bien, el principal atributo que califica a un trabajador del conocimiento es precisamente su propensión a la educación permanente y su disponibilidad para, de forma continuada, reflexionar acerca de sus necesidades personales con el fin de avanzar en el dominio de los conocimientos. De este modo, estamos ante el *imperativo de aplicar, como prioridad, todos los conceptos y oportunidades de la ELTV al colectivo profesional del profesorado*. Sólo así tendremos asegurada la infraestructura humana y profesional para que se puedan producir futuros más ambiciosos —expandiendo este concepto al conjunto de la sociedad.

Transformar las condiciones de carrera de los profesores en una vía de signo ascendente de los saberes, constituye una inequívoca responsabilidad de los poderes públicos. Esta meta pasa por incentivos adecuados a la adquisición de nuevos conocimientos, pasa por unas condiciones marco que premien el esfuerzo de la autosuperación, por estímulos a la creatividad y la innovación, pasan por una cultura de evaluación y de transparencia en el ejercicio profesional, y pasan por la incorporación a la carrera profesional del derecho a formarse y perfeccionarse. Asumir la ELTV como el mayor desafío de la profesión sólo puede ser el resultado de un esfuerzo de concertación pedagógica, uniendo alrededor de este ideal organizaciones profesionales y autoridades competentes, con el fin de que adopten esta estrategia como tema prioritario de sus respectivas agendas.

11. La elaboración del inventario de los múltiples requisitos necesarios con miras a la implementación de un verdadero sistema de ELTV ha sido objeto de distintos enfoques. La OCDE produjo uno de los documentos más completos sobre el *state of the art*, o sea, la situación actual de la cuestión, en el seguimiento de la reunión ministerial del 16/17 de enero de 1996 (OCDE, 1996).

12. La evolución de las culturas de escuela ha sido tema de amplia reflexión escrita. En cierto sentido, resulta patente que una especie de «mercado protegido» ha mantenido la institución escolar al abrigo de algunas fuerzas de mercado, lo cual se viene traduciendo en la prevalencia de modos organizadores dominados por el paradigma de la producción. Una transformación sensible consistiría en un tropismo escolar para culturas orientadas al cliente o para el surgimiento de patrones de innovación sostenible (Carniero, 1995).

Una revolución conceptual de tal envergadura, en lo que se refiere a la forma de encarar una carrera docente dinámica, liberada de los condicionantes de la progresión por meras consideraciones de antigüedad, exigirá nuevas condiciones a nivel de la formación de profesores, tanto inicial como continua. La apropiación de las competencias necesarias para el desempeño de un *nuevo profesionalismo* incluye, obviamente, la exposición a diferentes culturas y realidades sociales, económicas y culturales; o sea, resulta evidente de lo anteriormente dicho que los profesores sólo ganarían —en apertura de espíritu y en profundidad de horizontes— si las estrategias de formación incluyeran períodos de inmersión en contextos alternativos: realidad empresarial, servicio social, voluntariado cívico, acción cultural. Esta forma de *benchmarking*, susceptible de permitir comparaciones y de cruzar percepciones amplias, permitiría rebasar el perímetro estricto de la cultura escolar y, en la medida de lo posible, franquear fronteras nacionales en el marco de los problemas educativos.

La formación desde una óptica de alternancia, aplicada con tanto éxito en distintos dominios de la formación profesional o profesionalizante, nunca se ha dotado de una verdadera sistemática de implantación en lo que se refiere a los profesores. Hasta cierto punto constituye una limitación paradójica si consideramos que las entidades «formadora» y «cliente» convergen, muy a menudo, en los mismos ministerios de Educación. Pensamos que el ensayo de mecanismos duales de formación —alternando períodos de educación clásica con períodos de *learning by doing*, bajo la tutoría de colegas más experimentados— sería provechoso para todas las partes involucradas. Pero sería sobre todo interesante que tal alternancia —incluyendo intervalos de formación avanzada a lo largo de la carrera docente— sirvieran para animar al profesor a que se aventure a experimentar ambientes no estrictamente escolares, como forma de ampliar horizontes, con el fin de cuestionar concepciones hiperestructuradas.

Esta amplia visión del mundo, esta búsqueda del sentido en las personas y en las cosas, la construcción de este entendimiento personal crítico de la sociedad y de sus dramas, la percepción global de los fenómenos económicos y financieros, no pueden continuar siendo consideradas puramente productos adyacentes en la formación permanente del educador. Todo lo contrario: una filosofía global de formación que estimule el diálogo entre los cosmos micro y macro, que confronte el aula con el mundo en permanente cambio, que alargue los parámetros de la experiencia personal para reforzar los medios de interpretación de la realidad —tal filosofía global de formación desemboca en cada uno y en el conjunto de los cuatro pilares que la Comisión de la UNESCO ha identificado como las bases de la educación del futuro, es decir, aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser.

No estamos hablando de cadenas de montaje. Ni de fábricas robotizadas. Y mucho menos estamos hablando de meras realidades virtuales.

La educación ha de ser cada vez menos una industria para ser cada vez más un servicio: un servicio estructurado alrededor de nuevas mediaciones e intermediaciones en una contemporaneidad afectada por una creciente complejidad.

Entre las principales mediaciones importa destacar las que facultan la transformación de la información en conocimiento y, en un paso inmediatamente posterior, de conocimiento en sabiduría. Como empresario social, el profesor se ocupa necesariamente de los puentes que vinculan cambio tecnológico e innovación social, en la vertiente del carácter eminentemente horizontal de las *partnerships* que inducen el progreso sostenible. En la labor cotidiana del profesor se cruzan las problemáticas más candentes relativas a un predominio de valores materiales, con un nuevo orden marcado por preocupaciones de naturaleza postmaterial.

Dos mediaciones más empiezan a revelarse como estratégicas desde la perspectiva del umbral del nuevo siglo que está a punto de comenzar. En primer lugar, la función de

bisagra crítica entre el Estado y la sociedad civil, en que se incluyen las combinaciones de geometría variable entre los sectores primero y segundo, por un lado, y tercero, por otro. En segundo lugar, el llenado de la enorme laguna de mediación entre demanda y oferta de ELTV, sobre todo en el océano de la educación no formal, que debe su mayor «imperfección de mercado» precisamente a esa ausencia de relación inteligible e inteligente.

Evaluar los desafíos de la educación es sinónimo de medir nuestra esperanza colectiva. Reinventar los paradigmas de escuela es indisoluble de la necesidad de replantear los destinos de la sociedad humana y sus valores frente a las embestidas difíciles de cada época.

Dentro de la misma línea, aceptar reflexionar sobre el presente y el futuro de los profesores significa lo mismo que emprender un gran viaje interior por la humanidad, por sus fuerzas y sus debilidades principales, un viaje a través de sus contradicciones más flagrantes. Ojalá no nos falte la determinación y el valor de llevar este escrutinio hasta sus últimas consecuencias.

Por una sociedad educativa centrada en los profesores

Muy a menudo encontramos análisis educativos –infectados de ligereza– que identifican a los profesores como *fuerza de bloqueo* frente a las transformaciones necesarias en el sistema educativo. Tales análisis representan el triunfo de tesis fáciles que radican en la creencia pueril de una nueva tecnología milagrosa que haría que se pudiera prescindir de las personas en la escuela nueva; otra fuente de extrapolaciones abusivas tiene que ver con la aplicación de recetas neoliberales que tienden a retratar al profesor como el gran enemigo del culto al mercado como panacea curadora de todos los males del sistema educativo. Muchas veces –hay que reconocerlo– tales juicios se basan en interpretaciones abusivas de los hechos originadas bien por la observación de comportamientos puntuales, bien por la verificación de ciertas manifestaciones de corporativismo excesivo que, a veces, pueden perjudicar la imagen social del colectivo profesional.

En cuanto a nosotros, preferimos encarar a los profesores como *una enorme fuerza de progreso y de desarrollo* cuya potencialidad tarda en movilizarse para los grandes desafíos del futuro. Invitar a los profesores a que actúen como constructores del futuro debería ser prioridad absoluta de cualquier sociedad o de una política pública lúcida. Del mismo modo, reclutar a los mejores de cada generación para que se encaminen por la senda de la profesión docente constituye la mejor póliza de seguro de la sociedad para ser capaz de progresar hacia un futuro mejor.

Esta prioridad esbozada adquiere la fuerza de prioridad de todas las prioridades cuando soñamos ya no con una sociedad cualquiera sino con una utopía llamada *sociedad educativa*.

Una sociedad educativa donde todas las «respiraciones» están provistas de intencionalidad formativa, una sociedad que *elige la educación como finalidad del desarrollo* –y medida fundamental de la misma–, en oposición a su instrumentalización en el altar de las máquinas económicas, ha de centrarse obligatoriamente en los educadores, que son sus artífices primordiales. Educadores que no se limitan a ofrecer soluciones prefabricadas sino que tienen el valor y la determinación de ayudar a que se hagan las preguntas más incómodas.

En fin, educadores que asumen la alta responsabilidad de educar para el discernimiento en un mundo de opciones cada vez más cruciales. Educadores que cuidan de su competencia intelectual y que al mismo tiempo no descuidan –al mismo nivel de empeño– su competencia moral. Educadores que ayudan a integrar los diferentes aspectos de la existencia y que ayudan a formular las grandes síntesis interpretativas, a través de moldes culturales que unen, bien diferentes de una política que fragmenta o de una economía cuyas crisis cíclicas siembran el cansancio social.

Por consiguiente, una sociedad educativa es aquella que sabe exigir el máximo de sus profesores, de acuerdo a las enormes responsabilidades sociales que ellos detentan. Pero, como contrapartida, es al mismo tiempo una sociedad que nutre también la sabiduría de cuidar de sus profesores: de su bienestar material y espiritual, de las condiciones concretas del ejercicio profesional, de su justa valoración en la jerarquía de las actividades comunitarias.

En otras palabras, la transición hacia el estado avanzado de sociedad educativa confronta cada comunidad concreta con el desafío de la *capacidad de reflexionar*, o sea, con la necesidad de un análisis introspectivo en cuanto al designio educativo que persigue, y en cuanto a su visión acerca del lugar y del papel de los profesores en la consecución de estos objetivos. Profesores que no renuncian a ser centro de la ciudadanía, y que promueven una educación para la inclusión, es decir, un magisterio encaminado a proporcionar una nueva ciudadanía a las nuevas generaciones.

La reflexión es condición imprescindible para dar el salto cuantitativo de calidad en los sistemas sociales. Ninguna sociedad puede aprender y progresar si no procede a re-actualizar de vez en cuando un profundo y honesto autoexamen. La conciencia superior de sociedad educativa lo requiere, sencilla y llanamente. Constituye parte vital del papel de los profesores fomentar esta capacidad de reflexión que es el sello de identidad de las sociedades más avanzadas, y la medida de su integridad de carácter.

Conviene recordar a Ortega y Gasset, y la manera cómo este notable pensador desveló el método para esta medida de carácter social: «Lo primero que el historiador debiera hacer para definir el carácter de una nación o de una época es fijar la ecuación peculiar en que las relaciones de sus masas con las minorías selectas se desarrollan dentro de ella. La fórmula que descubra será una clave secreta para sorprender las más recónditas palpitaciones de aquel cuerpo histórico.»

Añadiríamos que la relación entre élites y las masas populares de una nación se forja esencialmente en el sistema educativo, y la conforman sus educadores colocados en la vanguardia de una reflexión programática sobre el destino colectivo que une los miembros de una determinada sociedad.

La incorporación de la capacidad de reflexionar, como actitud sistemática, es un paso indispensable para la edificación de la sociedad generativa, es decir, una sociedad que procura consolidar lo nuevo sobre el mejor legado de su memoria colectiva. Por esta vía, propone garantizar las condiciones para un avance positivo y meticuloso, de generación en generación, ciclo sobre ciclo, paso a paso.

Carlos Fuentes¹³ lo sintetiza de manera admirable cuando evoca cariñosamente a su abuela, su primera profesora. Ella, en su sabiduría sencilla, pensaba «que la educación y el magisterio serían el presagio de la noche eterna o el eterno amanecer del país».

Efectivamente, es ésta la más prodigiosa vocación de los que, de alma y corazón, se dedican al magisterio.

Desde siempre, los dioses han querido inscribir en las tablas delineadoras de su misión de educadores la renovación de las Primaveras de los pueblos.

Barcelona, 26 de febrero de 1998

13. Citamos uno de los ensayos modernos más brillantes sobre la problemática de la educación y del progreso, de la autoría de uno de los espíritus más lúcidos de la literatura universal contemporánea (Fuentes, 1997).

Bibliografia

- BANKS, J.A. (1997). «Transformative Knowledge-Implications for Multicultural Education and Curriculum Reform». *Revista Colóquio/Educação e Sociedade*, 1/97. Lisboa: FCG, p. 107-125.
- CARNEIRO, R. (1994). «A dinâmica de evolução dos sistemas educativos». *Revista Colóquio/Educação e Sociedade*, 6/94. Lisboa: FCG, p. 13-60.
- CARNEIRO, R. (1995). «O Horizonte Intercultural da Nova Escola». *Jornal de Letras*, septiembre. Lisboa.
- CARNEIRO, R. (1996). «A Tolerância e os valores da Interculturalidade». *Educação para a Tolerância*. Lisboa: SCPEM.
- CARNEIRO, R. (1997). «Vers une maison commune de l'éducation en Europe». Bruselas: Commission Européenne-Ministère de l'Éducation Néerlandais.
- CARNEIRO, R. (1997). «O multimédia, esse desconhecido». Porto: Porto Editora/Grupo Forum.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1995). *Enseigner et Apprendre: Vers la Société Cognitive*. Bruselas.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1997). *Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation*. Bruselas.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1997). *Learning Differently, Education and Knowledge: A New Market for Audio-Visual and Multimedia Goods and Services, Discussion Paper*. Bruselas.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1997). *Learning in the Information Society-Action Plan for a European education initiative*. Bruselas.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1997). *Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation*. Bruselas.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1997). *Pour une Europe de la Connaissance*. Bruselas.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1997). *Pour une Europe de la Connaissance - Les Acquis des Programmes*. Bruselas.
- DELORS, J. (1997). «Réflexions et propositions pour un nouveau modèle de développement». *Notre Europe*. París.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education*. Nueva York: Macmillan Company.
- FUENTES, C. (1997). *Por un progreso incluyente*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- GALLAIRE, H. (1997). «Faster, Connected, Smarter». Expo 2000-Forum de l'OCDE sur l'Avenir. Dusseldorf.
- KRUGMAN, P. (1996). *The Self-organizing Economy*. Blackwell, Cambridge, Massachusetts.
- OECD (1996). *Lifelong Learning for All*. París.
- OECD (1996). *Knowledge Bases for Education Policies*. París.
- OECD (1996). *Employment and Growth in the Knowledge-Based Economy*. París.
- OECD (1997). *Sustainable Flexibility-A prospective Study on Work, Family and Society in the Information Age*. París.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1996). *España invertebrada*. Revista de Occidente en Alianza Editorial, Madrid.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- RUDENSTINE, N. (1996). «The Internet is changing higher education». *Global Issues-USIA Electronic Journals*, vol. 1, 12, septiembre.
- UNESCO (1995). *Our Creative Diversity*. París.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.

Del crecimiento económico al desarrollo humano

Salomó Marquès. Catedrático de Pedagogía. Universidad de Girona

I. Introducción

Antes de entrar a exponer el tema que me han encargado querría hacer dos precisiones que me parece pueden ayudar a entender lo que diré.

La primera es que escribo y hablo desde un país que ha sido –y es– tierra de paso, «país de frontera». Un país que hace siglos, en la época medieval, hizo de puente entre culturas. Un hecho que tendríamos que tener bien presente hoy día cuando, en nuestro entorno, hay una presencia creciente de emigrantes, es que los ricos son aceptados y los pobres causan preocupación, nerviosismo y manifestaciones de racismo. Un país que es tierra de paso, tierra de frontera, para africanos que buscan en una Europa idealizada una vida mejor que la que han dejado atrás.

Un país, por otro lado, que él mismo es plural y fruto del mestizaje. Los datos son claros: si en Cataluña no hubiera habido las inmigraciones interiores de diferentes pueblos del Estado español, ahora no llegaríamos a los tres millones, y ya hace tiempo que se han cuidado de inculcarnos que «somos seis millones»!¹ Entre los años 50, 60 y 70 llegaron a Cataluña más de un millón y medio de inmigrantes españoles.

Además, hablo con una lengua y desde una cultura de la cual han salido personajes universales como Ramon Llull, que en el libro *Blanquerna*, escrito a finales del siglo XIII, ya se pregunta de qué manera podemos conseguir la paz entre los hombres. Su respuesta podemos considerarla precursora de lo que después serán las Naciones Unidas. Después de manifestar que «los mensajeros fuesen por las comunas espionando qué comuna ha atacado a la otra», afirma que «una vez al año cada potestad fuera a un lugar seguro donde estuviesen todas las potestades; y allí en forma de tratado se acordara la amistad y corrección entre ellos y la imposición de sanciones económicas a aquellos que estuvieran al margen de lo acordado».² Es decir, Llull propone resolver las situaciones conflictivas con el diálogo y, si es el caso, con sanciones económicas.

En segundo lugar, cuando escribo este texto tengo presente que en la actualidad es el cincuentenario de la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Unos derechos que, tal como afirma Fernando Savater, «todavía hoy son, por vergüenza colectiva nuestra, un catálogo de buenos propósitos más que unas consecuencias efectivas».³ Una Declaración que, a pesar de que se ha de revisar y actualizar, continúa siendo un referente necesario y el ideal común al cual hemos de tender. La Declaración presentada en 1948, cuando se salía de una extenuante Guerra Mundial, fue promulgada por unas Naciones Unidas que, en aquel momento, hablaban mayoritariamente en inglés, eran de color blanco y había predominancia de la cultura anglosajona. Unas Naciones Unidas formadas por unos estados que, aún hoy día, no están en igualdad de condiciones; el derecho a veto de las grandes potencias nos lo demuestra.

1. Ver FISAS, V. (1994). *Las migraciones: contra el olvido de nuestra historia*. Barcelona: Centro UNESCO de Cataluña, Documentos, núm. 31.

2. Ver LLINARÉS, A. (1987). *Ramon Llull*. Barcelona: Edicions 62, (2 ed.), p. 253.

3. SAVATER, F. (1995). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel, p. 117.

2. El Informe Delors No es mi intención repetir lo que dice el *Informe Delors*, conocido de todos ustedes. Sobre el *Informe*, en general, querría decir que es un libro que han de leer no sólo los miembros de la UNESCO, a quienes va dirigido, sino las personas que trabajan en el campo de la educación, así como los políticos y toda la gente interesada en saber hacia donde vamos y qué futuro nos espera. Es un libro que se convierte en un referente y que marca una inflexión, de la misma manera que en su momento lo fueron el de Coombs, *La crisis mundial de la educación*, y el de Faure, *Aprender a ser*.

El *Informe* hace algunas afirmaciones que hemos de tener presentes y que quiero recordar brevemente. Se afirma de manera clara y contundente que en los últimos años, desde el punto de vista económico, se ha marcado todavía más la división entre ricos y pobres. Se constatan los desequilibrios y las diferencias existentes entre los habitantes de nuestro mundo; desequilibrios y diferencias que afectan a todos los países y a todos los ámbitos: los campos de la cultura, de la investigación, de la ciencia, del desarrollo; se pone de relieve la disparidad en el acceso al conocimiento, es decir, la desigualdad entre hombres y mujeres ante la educación (tanto en el nivel de la escolarización como en el de la formación de las personas adultas). Si las tendencias actuales se mantienen, la desigualdad entre los países industrializados y el mundo en desarrollo dejará de ser injusta para convertirse en inhumana –según se afirma en un reciente informe de las Naciones Unidas sobre el desarrollo humano.

El *Informe* insiste en que el objetivo de crecimiento económico puro se revela insuficiente para garantizar el desarrollo humano y cuestiona este crecimiento económico por su carácter generador de desigualdades y por los elevados costes que comporta en los campos de trabajo y del medio ambiente (p. 67). No creo que esta afirmación sea compartida por los miembros del Banco Mundial, que también opinan sobre la situación del mundo de la educación desde una óptica bastante diferente a la de la Comisión Internacional coordinada por J. Delors. Cuando desde el Banco Mundial, con todo el poder que tiene para incidir en la vida de los estados, se habla de desarrollo, este concepto tiene una significación exclusivamente económica. En cambio, el *Informe Delors* insiste en las dimensiones ética, cultural y ecológica del concepto de desarrollo. Nos encontramos con un crecimiento asimétrico y desigual de las riquezas: mientras que unos –pocos– continúan enriqueciéndose, otros –muchos– continúan empobreciéndose rápidamente. Algunos países han descendido a un nivel tan bajo que algunos informes internacionales los consideran irrecuperables desde el punto de vista económico. Pienso, por ejemplo, en los países de la zona del África subsahariana.

De todas maneras, aunque el mundo de la economía parezca inhumano, desde algunos sectores económicos se promovió en la década de los 70 una campaña para fomentar un desarrollo con rostro humano y para disminuir este abismo que se iba profundizando entre países ricos y pobres. Se proponía que los países industrializados concediesen el 0,7% del PIB a los países menos desarrollados; de esta manera se podía parar el hambre en el mundo, una de las plagas actuales. También se insistía que la división entre este y oeste es mucho menos preocupante que la que hay entre norte y sur, entre países ricos y pobres, recordando que los países del norte también tienen su propio sur. Y de la misma manera que se habla de Primer y Segundo Mundo, se comienza a hablar de Tercer y Cuarto Mundo, refiriéndose a las bolsas de pobreza y de marginación en el interior de los países ricos.

Esta propuesta del 0,7% algunos la entendían como una propuesta pragmática, como un camino de supervivencia; otros consideraban que, poniéndola en práctica, se cumpliría una obra de justicia al devolver una parte de lo que se ha robado a los países en vías de desarrollo. Son dos visiones diferentes. Sea como sea, es cierto que esta propuesta no ha prosperado o, como mínimo, no ha prosperado lo suficientemente rápido para conseguir que las diferencias disminuyeran de manera sustancial.

En el *Informe* también se habla de un desarrollo sostenible, es decir, de promover un desarrollo que no solamente piense y actúe de cara a una solución rápida e inmediata a determinados problemas, sino que piense en proyectos y soluciones a más largo plazo; que se piense no solamente en nosotros sino también en las generaciones futuras. Un desarrollo sostenible que va necesariamente unido a cambios globales.

Es necesario ser conscientes de los límites del crecimiento, del impacto de la actividad humana sobre el planeta, y conocer las repercusiones que comporta localmente y globalmente. Si queremos un desarrollo humano es necesario pensar en las generaciones futuras y fomentar un crecimiento comedido. Cuando la Comisión Delors habla de futuro lo hace desde una óptica más humanista que no los miembros del Banco Mundial, que con una visión neoliberal y economicista del mundo son capaces de exigir la implantación de la democracia en un estado como un camino para fomentar más ganancias económicas.

Otro aspecto que es necesario destacar del *Informe Delors* es la insistencia en el hecho de la globalidad, de la mundialización y de la pluriculturalidad. Vivimos en una sociedad cada vez más plural, vivimos en un mundo cada vez más interrelacionado. Ya no hay islas; todo nos afecta a todos.

Es normal, pues, que con esta perspectiva se cuestione a fondo el hecho educativo que, para los miembros de la Comisión Delors, se fundamentará en cuatro pilares que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. La Comisión da una dimensión globalizadora y humanista al hecho educativo.

3. El desarrollo humano

Si el crecimiento económico ha sido desigual en estas últimas décadas y han aumentado las diferencias entre ricos y pobres, en lo que se refiere al desarrollo humano no podemos ser mucho más optimistas: las altas tasas de analfabetismo; los malos tratos y explotación de los niños (las páginas de los diarios últimamente están llenas de informaciones que nos hablan de esclavismo de niños, esto ¡a finales del siglo XX! Y de comercio sexual en muchos países, ¡también en la Europa civilizada! Siempre «les toca» a los indefensos); las migraciones forzadas de millones de personas debidas a las guerras no declaradas; los muertos y heridos entre la población civil en los enfrentamientos bélicos; las tasas de paro, especialmente entre los jóvenes; la consolidación y el engrandecimiento de las bolsas de pobreza en el primer mundo, etc., son algunas referencias que nos indican que todavía nos queda mucho camino por recorrer a la hora de hablar de desarrollo humano.

Es cierto que también podemos hacer otra lectura de la realidad del mundo y destacar aquellos aspectos que nos demuestran que ha habido una mejora. El final de guerras en algunos países americanos; el establecimiento de una democracia, aunque sea precaria, en estos países, así como la transformación de una guerrilla armada en partidos políticos, son algunos ejemplos.

La aparición de organizaciones no gubernamentales (ONG) con una orientación específica; organizaciones dedicadas a fomentar la paz, a promover el desarrollo, etc., es otro hecho positivo. Hace 15 años, en todo el Estado español había 9; ahora son más de 90 y en Cataluña hay 55. A pesar de ello considero que es necesario estar atentos a la proliferación de ONG no sea que algunas de éstas respondan más a intereses personales que no a la resolución de temas concretos o, lo que sería peor, sirvan de tapadera para negocios económicos. La coordinación entre diferentes ONG así como la aceptación de un código ético es el camino para mantener la eficacia de la acción. Una acción que, personalmente, considero que no ha de limitarse a una tarea asistencial, sino que ha de ir acompañada de la denuncia de los desequilibrios existentes y de la propuesta de soluciones.

Hablando de hechos positivos, también destacaría el notable crecimiento que ha experimentado el voluntariado. Las actividades de personas que de manera altruista dedican una parte de su tiempo al servicio de los otros. Su campo de actuación es muy variado y abarca desde la animación sociocultural a la marginación, la tercera edad, etc. Respecto al voluntariado, es necesario vigilar el peligro que comporta que desde las instancias del gobierno se fomente, ya que en algunos casos puede llevar a la funcionarización del voluntario o, lo que sería más reprochable, que esto sea un camino para hacer carrera política.

Sea como sea, desde hace tiempo ya sabemos cuál es la meta para conseguir el pleno desarrollo humano: el cumplimiento eficaz de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Es el mandato moral a los gobiernos y a las personas democráticas para construir una sociedad más justa, fraternal y en paz. En el preámbulo de dicha Declaración se afirma taxativamente que es a través de la educación y la enseñanza que se ha de promover el respeto de los derechos y las libertades. Esta afirmación compromete de lleno a todas las personas que, como nosotros, trabajamos en el campo de la educación; es una afirmación que nos empuja a esforzarnos para que cada vez más los principios de esta Declaración sean una realidad tangible alrededor del mundo.

En el marco de esta Declaración, destacaría personalmente la necesidad y la urgencia de hacer el paso de una cultura de la guerra a una cultura de la paz. Tal como afirmaba Félix Martí, director general del Centro UNESCO de Cataluña, en la inauguración del curso 1993-94 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Girona, hemos de avanzar rápidamente hacia la cultura de la paz; las guerras son anacrónicas e inútiles, son respuestas irracionales y perversas que no solucionan los problemas.⁴

Hemos de profundizar críticamente en las causas de la violencia, de la pobreza, de la soledad, del consumismo, de la marginación y de la exclusión, de los desequilibrios, y esforzarnos con la fuerza de la paz en transformar la sociedad. Hemos de aprender a resolver de manera pacífica los conflictos que se dan en toda colectividad; conflictos y tensiones que aumentan en nuestra sociedad cada vez más plural. Es aquello que tantas veces se ha dicho: es necesario que gane la fuerza de la razón y no la razón de la fuerza, como ocurre en tantas ocasiones.

El tema de la paz, de una sociedad en paz, en una paz fomentada no solamente en la ausencia de conflictos bélicos sino en la instauración de la justicia, en la aplicación de los derechos humanos, es uno de los objetivos para conseguir un mejor desarrollo humano.

En esta perspectiva de futuro más humano, hemos de recordar, además, lo que se afirma en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Generaciones Futuras,⁵ redactada en la Universidad de La Laguna hace pocos años, que nos habla del derecho a un tierra preservada, del derecho a la vida y a la preservación de la especie humana, del derecho a un medio ambiente ecológicamente equilibrado, etc. Es responsabilidad nuestra esforzarnos para que las generaciones que vienen detrás nuestro puedan vivir en una tierra no contaminada; hemos de velar para evitar modificaciones desfavorables a las condiciones de vida en el campo climático y en la biodiversidad. El progreso científico y técnico ha de ser equilibrado, no puede hacerse a cualquier precio. La profundización de las relaciones humanas con la Madre Tierra es otra vía para un mundo más desarrollado humanamente.

4. MARTÍ, F. (1993). *Educación y valores en la perspectiva del siglo XXI*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Girona, p. 14.

5. Véase «Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Generaciones Futuras». *Boletín Informativo Comisión Española de la UNESCO*, abril-junio de 1994.

En una sociedad cada vez más internacional y cada vez más globalizada, hemos de promover el respeto y el reconocimiento de las identidades culturales; hemos de saber conjugar el sentimiento de comunidad local con el de globalidad y mundialidad. Somos un único colectivo formado por comunidades diferentes, ricas de historia y de cultura. Estamos caminando hacia una única sociedad mundial; estamos viviendo un proceso de globalización y mundialización inédito hasta ahora. Un proceso que se está haciendo sobre todo por vía del mercado, y pienso que se tendría que hacer por vía de la solidaridad. Sabemos suficientemente bien que el mercado capitalista es un mercado competitivo y excluyente. Consolidando este camino profundizamos en la deshumanización.

Pensando en un desarrollo más humano, en el cual no prevalegan los criterios economicistas, hemos de hacer que nuestras urbes se conviertan en ciudades educadoras, ciudades que no fomenten la exclusión basada en la raza, el sexo, la cultura u otros elementos discriminatorios, sino que sean ámbitos territoriales desde los cuales se promueva una educación en la diversidad y para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales.⁶

Se trata de construir una ciudad en la que el hecho multicultural sea motivo de intercambio y enriquecimiento personal y colectivo. Nuestro país ha cambiado mucho en los últimos años y todavía cambiará más según dicen los estudiosos. Parece que, por ejemplo, en las escuelas públicas de nuestra costa se doblará, en el plazo de 2-3 años, el número de hijos de inmigrantes norteafricanos.

La presencia permanente, entre nosotros, de personas de otras culturas es un hecho imparable. La prensa del domingo 15 de febrero afirmaba que el número de extranjeros que residía legalmente en Cataluña el año pasado había aumentado un 16%.⁷ Cataluña es la comunidad autónoma con más inmigrantes de todo el Estado español; inmigrantes que mayoritariamente provienen de Europa y de África; y dentro de Cataluña la demarcación de Girona es la que tiene la proporción más alta de inmigrantes por habitante de todo el Estado, con 15.300 extranjeros extracomunitarios, procedentes principalmente del Marruecos y de Gambia. En cifras absolutas, las comarcas gerundenses se sitúan después de Barcelona y de Madrid.⁸

Los que trabajamos con colectivos de inmigrantes sabemos que esta realidad es superada, con creces, por los mal llamados «ilegales», los que no tienen papeles, que en muchos casos son mano de obra barata y a menudo explotados. Ya que hablo de este tema, dejadme pedir públicamente la revisión, si no la anulación, de la Ley de extranjería, que permite que en nuestro país se den situaciones de discriminación que demuestran, en la práctica, que no todas las personas son iguales, contradiciendo el primer artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Pensando en el desarrollo humano, considero que hemos de potenciar puentes de diálogo entre culturas; hemos de fomentar el conocimiento mutuo como camino indispensable para consolidar una sociedad abierta y democrática. El miedo y el recelo, fruto del desconocimiento, se han de vencer con el contacto directo y con el intercambio. Cerrado y encasillado cada uno en sus propias posiciones difícilmente conseguiremos nada, como no sea un empobrecimiento personal y cultural. «El conocimiento de las culturas es un elemento importante para potenciar la convivencia y el respeto mutuo. Por tanto, se recomienda que de manera conjunta, ONG, asociaciones de inmigrantes, escuelas, etc., promuevan espacios de intercambio cultural». Estas palabras se afirman en el *Documento de Girona. 50 propuestas sobre inmigración* del año 1992, documen-

6. Véase *Carta de ciudades educadoras. Declaración de Barcelona. Principio I*. Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona, 1991.

7. *El País*, Apartado de Cataluña, domingo 15 de febrero de 1998, p. 4.

8. *El Punt*, jueves 19 de febrero de 1998.

to que el gobierno de Cataluña ha hecho suyo. Por otra parte, no olvidemos que la educación intercultural es inseparable de la práctica de la solidaridad y de la lucha por una mayor justicia social y el ejercicio de los derechos cívicos y políticos de los inmigrantes.

Soy consciente que estas afirmaciones son fáciles de hacer desde detrás de una mesa y mientras se mantengan en el ámbito general y teórico. El problema lo encontramos a la hora de aplicarlas en la vida cotidiana y cuando nos afectan directamente. Es aquello que me decía el otro día una compañera: «Yo ya creo que todas las personas somos iguales, pero el día que mi hija venga y me diga que se quiere casar con un negro, no se como reaccionaré».

En este campo de la interculturalidad tienen un papel fundamental la escuela y los maestros: éstos tendrían que recibir durante su etapa de formación inicial aquellos estímulos y aprendizajes que los hicieran ser profesionales bien capacitados y activos en la construcción de una sociedad abierta y solidaria.

También tienen un papel importante los medios de comunicación, que, a veces, con títulos escandalosos difunden una imagen de la sociedad que no es real. La vida de cada día es muy rica y variada y más optimista de lo que se transmite a través de la prensa escrita, de las tertulias radiofónicas y de los telediaros.

4. La preocupación desde la universidad

Ya que me dirijo principalmente a un público universitario, dejádmelo hacer algunas referencias específicas. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el artículo 26.2, insiste en que la educación ha de tender al pleno desarrollo de la personalidad humana y al refuerzo del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Ha de favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos sociales y religiosos. ¿Trabajar activamente para que estos propósitos se consoliden no es ya trabajar para el desarrollo humano?

Este artículo también afecta a los estudios universitarios. No son solamente las enseñanzas obligatorias las que han de fomentar el conocimiento y la práctica de la Declaración y de los valores que hay contenidos: paz, cooperación, igualdad, tolerancia, etc., sino que también nos toca a nosotros, los estudiantes y el profesorado universitario. Y más si tenemos presente que una buena parte de los y de las jóvenes que entran en nuestras universidades no han leído nunca el texto completo de la Declaración. ¿Es significativo que después de 20 años de democracia aún tengamos que constatar este déficit!

A la Declaración de 1948 han seguido recomendaciones y declaraciones de diferente importancia legislativa y hechas desde diferentes instancias, desde las mismas Naciones Unidas, desde el Consejo de Europa, etc. Quiero insistir en una recomendación del Consejo de Europa porque considero que nos afecta directamente y, por lo que sé, no se cumple con aquella plenitud que sería deseable. En 1985 la Comunidad Europea promulgó una recomendación del Comité de Ministros sobre la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos en las escuelas.

En esta recomendación se recuerda que las escuelas son comunidades que pueden dar y han de dar el ejemplo de respeto a la dignidad de toda persona humana y a las diferencias, y se pide que en los programas escolares se haga presente la experiencia vivida de los derechos humanos a todos los niveles de la enseñanza: preescolar, primaria y secundaria. Una enseñanza que tiene el objetivo de encaminar a los estudiantes a comprender y aceptar las nociones de justicia, igualdad, libertad, paz, dignidad, derecho y democracia.

Pienso que es bueno recordar esta recomendación del Consejo de Europa en un momento en que hay una «movida» bastante general de revisión de planes de estudio. Por

lo que conozco, me temo que en un futuro cercano podemos cargar a los y las estudiantes de magisterio de asignaturas instrumentales (necesarias, no faltaría más) olvidando, no obstante, que lo que hemos de preparar son buenos profesionales que se pregunten qué sociedad queremos construir y qué persona queremos ayudar a crecer. Según esta recomendación, en la formación inicial de los futuros docentes se les incitará a interesarse por las cuestiones nacionales e internacionales; a discernir y combatir todas las formas de discriminación dentro de las escuelas y la sociedad; y animarlos a afrontar y vencer sus propios prejuicios. Es un documento que afecta directamente a las facultades de ciencias de la educación, a los departamentos que las integran, al alumnado y al profesorado que trabaja y estudia en ellas.

De otro lado, no hemos de olvidar que la universidad, además de impartir contenidos y fomentar la investigación, debe ser conciencia crítica de la sociedad. Pero para poder ejercer esta responsabilidad ha de tener la valentía de analizarse ella misma, tal como Federico Mayor Zaragoza dijo en el acto de su nombramiento como *doctor honoris causa* por el Instituto Químico de Sarrià en 1992. Unos años más tarde, en la inauguración del curso de las universidades españolas, el 30 de septiembre de 1996 en Madrid, el director general de la UNESCO afirmaba que los intelectuales tienen la obligación moral de asumir las necesidades y los criterios de aquellos que no tienen los medios necesarios para hacer oír su voz; de aquellos que solamente son atendidos cuando es demasiado tarde: cuando las crisis han llegado a un punto sin retorno y, en muchos casos, los conflictos han dado lugar a explosiones de violencia.

En este sentido, me gusta recordar las palabras del pedagogo Miguel Soler, que con una larga experiencia de trabajo en la UNESCO recuerda que los educadores no pueden ser sino miembros del amplio movimiento de inconformistas que, apelando a la inteligencia y a la fraternidad, trabajan por un mundo radicalmente diferente.⁹ La educación está al servicio de las personas y no del mercado, como propugna el Banco Mundial. A menudo me pregunto si no estaría bien que las universidades recuperasen aquel espíritu crítico que tenían en los últimos años del franquismo para transformar la sociedad; pienso que el espíritu del Mayo del 68 no nos haría ningún daño.

Una conciencia crítica que ha de tener como referente la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Una conciencia crítica que hemos de despertar entre el alumnado y el profesorado con el conocimiento y la aplicación de la Declaración. No estaría nada mal ver como se adecúan los programas de las asignaturas a los contenidos generales de la Declaración. Todos y todas somos conscientes de que la libertad de cátedra nos permite establecer unos programas bien amplios y flexibles en las carreras universitarias. Me pregunto, poniendo un ejemplo que me toca directamente, en las materias de historia de la educación, ¿de qué manera hemos incorporado la visión intercultural? O ¿es que todavía nuestra visión es puramente eurocéntrica y etnocéntrica?

No estaría nada mal que en los estatutos de nuestras universidades se dijese que «la universidad se inspira en los principios básicos de libertad, justicia y solidaridad; se compromete en la promoción de la igualdad de oportunidades y en la lucha contra la discriminación por razones de género, clase, etnia, raza, religión o cualquier otro carácter distintivo de las personas y los colectivos, y asume como propia la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas», tal como afirman los estatutos de una universidad de Cataluña.¹⁰ Así, al convencimiento personal podríamos añadir la fuerza legal de promover acciones que nos lleven hacia un crecimiento más humano de nuestra sociedad y del mundo.

9. Véase SOLER, M. «Dos visiones antagónicas de la educación desde la atalaya internacional», *Voces*, Asociación de Educadores de Latinoamérica y del Caribe, Montevideo, año 1, núm. 2, diciembre de 1997, p. 4.

10. Véase *Estatutos de la Universitat de Girona*, artículo 2.

5. Una utopía?

Soy consciente de que algunas de las afirmaciones que acabo de hacer pueden ser tildadas de utópicas por algunos de los asistentes a esta Jornada (¡espero que por pocos!). Si es así, quiero manifestar mi profundo convencimiento de la necesidad de la utopía para transformar el mundo. Una utopía que, evidentemente, no tiene nada que ver con aquella actitud que popularmente llamamos *somiatruïtes*.

Sin una utopía que se va realizando y que nunca se acaba de conseguir, porque el hecho de ir la consiguiendo va generando más utopías, se hace difícil vivir en nuestra sociedad. En una sociedad que genera bolsas de pobreza y marginación para que unos cuantos puedan (podamos) vivir bien, y algunos en la opulencia insultante. Todas y todos conocemos en nuestras ciudades y nuestro país ejemplos claros de lo que se llama eufemísticamente *Cuarto Mundo*.

Ante esta situación no es cierto que no se pueda hacer nada para cambiarla y para hacer una sociedad más humana. Trabajando para hacer nuestra ciudad más humana, contribuimos a hacer más humano el mundo. Es aquello de «actuar localmente y pensar globalmente». El «no hay nada que hacer» es la respuesta que genera el sistema mismo para que nada cambie; una respuesta paralizadora y deshumanizadora.

Hay ejemplos claros de que gracias a la valentía y al convencimiento de algunas personas y colectivos tildados de utópicos se han cambiado situaciones que parecían inamovibles hace pocos años. Pienso, por ejemplo, en nuestro país, en todo el movimiento de la objeción de conciencia. ¿Quién nos lo iba a decir hace 30 años que se produciría un cambio tan significativo entre la juventud con respecto al servicio militar? Un cambio que todavía no ha acabado si tenemos presentes las acciones que ahora están promoviendo los insumisos y desertores.

Si en el campo de la objeción de conciencia al servicio militar se ha avanzado mucho, también se avanza, más lentamente, en el campo de la objeción fiscal porque todos sabemos que cuando nos «afecta al bolsillo» somos comedidos y no demasiado valientes para tomar decisiones. ¿Habéis pensado en la fuerza que tendríamos si todos, a la hora de hacer la declaración de Hacienda descontásemos el porcentaje que se dedica en los presupuestos generales al ejército y otras fuerzas armadas y lo dedicásemos a promover acciones de paz?

¿Qué podemos decir del movimiento del 0,7% con sus movilizaciones? ¿No han forzado una ley de cooperación y de solidaridad mejor que la que tenían preparada los diferentes gobiernos del Estado? Y ¿qué podemos decir de la acción de algunas ONG's para que se dejen de fabricar minas antipersonas, o para que se lleven a la práctica acciones de control contra la contaminación mediambiental?

Son algunos ejemplos cercanos que nos demuestran que sí que se puede cambiar la situación, que se puede ir transformando nuestra sociedad y nuestro mundo y hacerlo más humano. Son ejemplos que nos confirman que no es necesario movernos por criterios exclusivamente economicistas. Es necesario que la sociedad civil sea consciente de las enormes posibilidades que tiene si está organizada y hace acciones coordinadas.

Fomentar el asociacionismo, hacer que se aprecie la cosa pública (la *res publicae*), hacer salir a la gente de su casa, es una de las asignaturas pendientes de nuestra democracia. Una democracia formal que, viniendo de donde viene, ha de ser considerada como un enorme paso adelante pero no definitivo. Una democracia que es mejorable y ampliable. Hemos de ser críticos con nuestra democracia. El desencanto, el «me es igual», la pasividad que hay bien arraigada en muchos sectores de nuestra sociedad no hacen avanzar la democracia. De otro lado, es necesario valorar el esfuerzo y la entrega de las personas que se dedican al servicio público en una sociedad cambiante como demuestran el hecho *okupa* y el nacimiento del movimiento de parados.

Todavía hay muchos otros caminos posibles; caminos que no son teóricos y que si se llevan a cabo nos afectan directamente. Y aquí radica la cuestión: hasta qué punto

nosotros somos capaces de vivir en la propia vida el discurso solidario que a menudo hacemos.

Para ir hacia una sociedad más humana hemos de ser menos consumistas y más solidarios. Nuestras prioridades no han de estar centradas en el consumo. ¡Sabemos bien que el 90% de lo que consumimos es superfluo! Dejádme poner un ejemplo general, porque los estudios están hechos y ya se sabe que si se hiciera un reparto general de la riqueza de nuestro mundo, todo el mundo podría vivir como se vive ahora en Portugal. Los portugueses viven un poco menos bien que nosotros. ¿Estaríamos dispuestos a renunciar a una parte de nuestro bienestar para que otros tuvieran más?

Ya sé que esta cuestión es teórica. ¿Queréis alguna más cercana? ¿Seríamos capaces de renunciar a hacer clases en la UNED o en la UOC para favorecer que otros profesores y otras profesoras tuvieran trabajo? ¿Defenderíamos la semana de 35 horas a cambio de dar trabajo a otras personas aunque esto supusiera una disminución en nuestra economía? ¿Estamos dispuestos a trabajar para que los inmigrantes que hay en nuestras poblaciones tengan derecho a voto y sean ciudadanos igual que nosotros y no sólo los de la Comunidad Europea?

Estas y otras cuestiones son las que nos hemos de plantear y a ellas hemos de dar respuesta si queremos trabajar activamente en la consecución de un mundo más humano, que es el reto que tenemos planteado, no teóricamente sino en la práctica, ahora y aquí. Un mundo más humano que hemos de apuntalar todos juntos con el ejemplo personal y el trabajo colectivo.

En pocas palabras, para ir construyendo una sociedad más humana, que no esté basada en puros criterios economicistas, el centro de la cual no sea el crecimiento económico a cualquier precio y a costa de los más débiles, hemos de hacer un cambio personal. Hemos de promover y experimentar una nueva manera de ver las cosas y una nueva manera de vivir. Pensar globalmente, pensar en el futuro, pensar en los demás y vivir más austeramente y compartiendo.

Pero no hay bastante con cambiar personalmente; es necesario que nos juntemos con otras personas, que creemos colectivos, que creemos asociaciones, que creemos fuerza colectiva desde la sociedad civil. Que no esperemos que nos lo den todo hecho, que nos lo vayamos construyendo nosotros. Y también que forcemos con propuestas imaginativas a los que tienen la responsabilidad pública de gobernar el país.

La participación en el Informe Delors

Jaume Sarramona. Catedrático de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Barcelona.
Presidente del Consell Escolar de Catalunya

La participación como manifestación de la democracia

El Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, comúnmente conocido como *Informe Delors*, hace un análisis de la situación actual de la educación en el mundo y presenta propuestas para su mejora en la próxima entrada de siglo.

En general, se observa una mayor preocupación por el futuro de la educación en los países en vías de desarrollo, lo cual resulta lógico si consideramos que la UNESCO se ha vinculado tradicionalmente a estos países, a los que ha querido ayudar en el terreno educativo y cultural. Y una primera manera de hacerlo ha sido la demanda de una profundización en la estructura democrática de la sociedad, advirtiendo que en los lugares de más tradición democrática se detecta un cierto desencanto, «*mientras la democracia ha ganado terreno en zonas antiguamente bajo control totalitario y despótico*» (p. 13).¹

Una de las manifestaciones más claras de la democracia es la participación social en los temas que son de interés general. Entendiéndose participación como una forma de reparto del poder, como garantía de que los responsables políticos tendrán en cuenta los intereses y la opinión de los destinatarios de sus decisiones. Participar en una sociedad democrática es algo más que ejercer el derecho al voto, aunque ello también sea importante.²

La necesidad de la participación social en la educación es detectada en varias ocasiones en el *Informe Delors*. Y es que la educación aparece como una de las actividades sociales más trascendentes, dado que nos afecta a todos de alguna manera: «*La educación se define como un vehículo de las culturas y los valores, como construcción de un espacio de socialización y como crisol de un proyecto común*» (p. 45). No se puede olvidar que actualmente la escuela es el lugar donde toda la población pasa un buen número de años de su vida, precisamente en unos momentos de construcción de la personalidad. Como también se puede decir respecto a otros campos importantes de la vida social, la educación (escolar) es una actividad demasiado importante para que quede solamente en manos de los profesionales y, es necesario añadir, del poder político.

Debe ser el conjunto de la sociedad quien diga, por una parte, cual es el tipo de educación que necesita, y por otra qué medios está dispuesta a dedicar para hacerla realidad. Las finalidades generales de la educación, por tanto, han de ser el resultado del parecer colectivo, a pesar de que su concreción en hitos pedagógicos sea una de las actividades que corresponde acometer a los profesionales de la educación. Un texto del *Informe* es bastante explícito al respecto: «*las opciones educativas comprometen al conjunto de la sociedad y requieren la apertura de un debate democrático sobre los medios y sobre las finalidades de la educación*» (p. 142). Porque no podrá haber compromiso social hacia el sistema educativo si no ha habido participación en sus rasgos esenciales.

1. Todas las citas, y por tanto los números de página que aparecen, corresponden a la obra en versión catalana *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centro UNESCO de Cataluña, 1996.

2. SARRAMONA, J. (1993). *Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela*. Barcelona: Ceac.

Esta participación social se hace especialmente necesaria en los momentos de cambios importantes dentro del sistema educativo. Siempre se podrá discutir cuál debe ser el mejor procedimiento para canalizar esta participación, pero resulta imprescindible materializarla de alguna forma.

A modo de ejemplo se podría nombrar el proceso seguido con motivo de la Reforma española del 1990. Antes se hizo un *Libro blanco*, que tuvo mucha difusión, y en el caso concreto de Cataluña se abrió un debate muy amplio, porque se creó una comisión responsable de canalizar la participación en nuestro país, lo que se concretó en un cuestionario específico que se envió a todos los centros escolares y a los principales organismos significativos y a partir del cual se elaboró el correspondiente *Informe*.³ Posiblemente vale la pena recordar aquel procedimiento participativo seguido entonces para compararlo con el propuesto en primera instancia por el Ministerio de Educación este mismo curso para modificar la enseñanza de las humanidades en la Educación Secundaria Obligatoria, y que dió lugar a un fuerte enfrentamiento político y social que llegó incluso al Congreso de los Diputados; todo ello por una falta de debate y de participación social y política antes de hacer una proposición de Real Decreto.

Con temas de fondo, por tanto, la participación social no puede ser nunca menospreciada, si después se quiere el compromiso de toda la comunidad educativa en la aplicación de la normativa en el sistema escolar. Es a través de la participación como se podrá conseguir la valoración del sistema educativo por parte de la sociedad, que no lo verá como algo impuesto y ajeno a sus intereses, sino como parte de la misma vida colectiva: *«El éxito de la escolarización depende en buena parte del valor que la colectividad otorga a la educación. Cuando es muy apreciada y activamente buscada, la misión y los objetivos de la escuela son compartidos por la comunidad y tienen su soporte»* (p. 109).

Necesidad de un acuerdo social sobre la educación

«Una de las primeras tareas de las autoridades públicas consiste en fomentar un gran acuerdo entre los diferentes actores sobre la importancia de la educación y su papel en la sociedad» (p. 146).

La situación es diversa según los diferentes países. En algunos países en vías de desarrollo todavía es necesario fomentar el compromiso hacia la escolarización, el convencimiento de que la escuela es un factor importante de democracia y equilibrio social. Todavía son muchas las familias en cualquier parte del mundo que consideran más necesario garantizar los recursos que pueden aportar los niños con su actividad laboral que el hecho de asistir a la escuela, y su realidad los conduce a esta convicción. En este caso, la educación escolar no podrá llegar a todos solamente con medidas coercitivas o buenas palabras; si no hay cambios estructurales que garanticen la pervivencia de las familias sin tener que recurrir a los ingresos de los niños, no se conseguirá la valoración de la escuela y su continuidad para un período mínimo de ocho o diez años de escolarización.

En los países desarrollados el problema es otro. Aquí las familias cumplen ampliamente el hecho de enviar a los niños a la escuela y se puede decir que se sobrepasan en buena parte los años de escolarización obligatoria; pero también existe la tendencia a desentenderse de las tradicionales responsabilidades de la educación familiar y cargar sobre la escuela la principal responsabilidad de la educación de los hijos. La consecuencia de esta situación es la necesidad de un debate colectivo sobre el nuevo papel que tendría que corresponderle a la familia y a la escuela en la sociedad desarrollada del próximo siglo.

3. *Document Informe del Debat sobre la Reforma Educativa* (1988). Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament.

Por otra parte, no hay duda de como está afectando a la escuela, y todavía lo hará con una mayor intensidad, la denominada *Sociedad de la Información*: «El desarrollo de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación ha de suscitar una reflexión de conjunto sobre el acceso al conocimiento en el mundo de mañana» (p. 162); por tanto, la escuela tendrá que adaptarse a la nueva situación social.

En los países en vías de desarrollo, la implicación de las familias en la escuela pasa también por la implicación de toda la comunidad local: «cuando hay reticencias por parte de los padres a enviar a los niños a la escuela, es necesario vincular la comunidad local a la evaluación de las necesidades, instaurando un diálogo con las autoridades y otros grupos» (p. 109). Tal como se ha insistido en diversas instancias, el *Informe Delors* apuesta también por un desarrollo de carácter comunitario para garantizar el mismo desarrollo educativo, y considera la educación como una dimensión más de la vida social integrada, lo cual conduce a solicitar que una de las formas de participación social en la educación tome la forma de «centros comunitarios» (p. 119).

La comunidad próxima puede materializar de diversas maneras su participación en la escuela, desde la influencia sobre familias concretas para modificar su actitud hacia dicha institución hasta tener un papel activo dentro de ella: «confiar a miembros de la comunidad las funciones auxiliares o paraprofesionales dentro del sistema escolar también se puede considerar como una forma de participación» (p. 110).

Al hablar de participación comunitaria aparece con especial fuerza la participación de las mujeres. Así lo expresa el *Informe*: «El papel de los grupos femeninos, sobre todo los grupos en los que participan las madres de familia, puede ser determinante para garantizar el éxito y la continuidad de los programas de educación básica» (p. 110). Y es que se trata de otro aspecto donde hay grandes diferencias según los países. En el conjunto del mundo la mujer sigue en desventaja respecto a los beneficios que proporciona la educación, y como dato es suficiente señalar que las dos terceras partes de la población adulta analfabeta son mujeres (565 millones).

El acceso a la educación de la mujer en igualdad de condiciones con los hombres es todavía una realidad lejana en muchos lugares del mundo y será necesario seguir invirtiendo esfuerzos en este sentido. Pero cuando hablamos de las implicaciones de la familia en la escuela, incluso en los países desarrollados, siguen siendo las mujeres, las madres, las más involucradas. Tradicionalmente se ha hablado entre nosotros de las «asociaciones de padres»; ahora ya se dice muchas veces «asociaciones de padres y madres». Pero en muchos casos se tendría que hablar solamente de «asociaciones de madres», porque son éstas las que van habitualmente a la escuela y las que se preocupan más a menudo de la educación escolar de los hijos.

Participación y descentralización

En un principio vinculábamos la participación con la democracia social, pero también es necesario decir que una de las manifestaciones actuales de democracia es la descentralización administrativa, por lo que supone de aproximación de la administración al administrado. Una descentralización efectiva permite ofrecer una educación más adecuada a los intereses concretos de los grupos sociales afectados y más si se trata de grupos minoritarios, donde «la descentralización de los procesos permite tener más en cuenta las aspiraciones culturales o lingüísticas y mejorar la pertinencia de la enseñanza dispensada, gracias a la elaboración de programas mejor adaptados» (p. 144).

Históricamente, la descentralización puede ser considerada como un proceso de ida y vuelta, porque los países más centralizados (Francia, España) tienden a la descentralización y los que ya tienen tradición en este ámbito siguen un proceso un tanto inverso (Gran Bretaña, EUA). Con todo, hoy se puede considerar que la tendencia general es descentralizadora, bajo la concreción de llevar la responsabilidad de la educación a los

municipios y los gobiernos provinciales o regionales. Así pasa en América Latina (Chile y Argentina son dos buenos ejemplos) y también en Europa, con clara referencia al Estado español.

Ya se han señalado los principios positivos que justifican la descentralización, pero también es necesario tener ciertas precauciones, porque según como se lleva a cabo puede comportar peligros indiscutibles. Así lo ve el *Informe*: «*Cuando la toma de decisiones es descentralizada, puede pasar que el poder quede concentrado en manos de dirigentes locales que no representen el conjunto de la comunidad*» (p. 111).

Se podrá decir que lo que se ha señalado es un peligro más propio de los países de poca tradición democrática, pero seguramente se trata de un problema más general. Ciertamente, la tradición y la práctica en la gestión próxima de la educación juegan un papel muy importante a la hora de concretarse la descentralización. Por ello se demanda que ésta sea progresiva y tomando muchas precauciones. Es un debate abierto en estos momentos en toda América Latina, donde un gran número de países han iniciado un proceso descentralizador y lo que ha pasado en los dos grandes países del cono sur sirve de referencia para pedir precauciones.

El *Informe* plantea la cuestión con moderación, solicitando que el estado no renuncie súbitamente a su responsabilidad hacia el sistema educativo; éste es el texto de referencia: «*En consecuencia, la participación de la comunidad en la educación, sobre todo en el nivel de educación básica, se ha de combinar con una responsabilidad y una acción enérgica por parte del estado*» (p. 111). Encontrar el punto de equilibrio entre el intervencionismo del estado para garantizar el interés general y el fomento de las iniciativas que surgen de las comunidades sociales (o, si se prefiere, de la sociedad civil) no es nada fácil.

El *Informe* que nos ocupa pretende este equilibrio cuando defiende que la función del estado «*consiste más bien en canalizar las energías, en valorar las iniciativas y procurar las condiciones de emergencia de nuevas sinergias*» (p. 147); en todo caso, no se defiende un monopolio estricto de la responsabilidad hacia el sistema educativo, porque el papel del estado, a veces idealizado cuando se quiere contraponer a una descentralización inadecuada, tampoco no está exento de problemas.

Un tema que puede resultar decisivo son los medios económicos de los cuales la Administración local o regional pueda disponer finalmente. Porque la poca valoración de la enseñanza transferida o bien la derivación de los recursos de la enseñanza hacia otras actividades, puede conducir directamente a su privatización, entendiendo por tal la necesidad de que sean las propias familias las que tengan que subvencionar esta enseñanza, con la consecuente discriminación hacia los menos favorecidos.

La autonomía de los centros

El proceso lógico de descentralización administrativa y económica nos conduce hasta la autonomía de los centros, aunque no siempre se tenga en cuenta este nivel.

Por autonomía de los centros es necesario entender su capacidad para organizarse internamente de la manera que consideren más oportuna para el cumplimiento de su función hacia la comunidad social inmediata. Esta organización puede afectar diversos aspectos de la vida escolar: la economía, el proyecto pedagógico general, el currículum, el horario, la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa, etc. En todo caso parece que se trata de una tendencia general, que el *Informe* señala como algo deseable.

Ahora bien, tal y como se constata en el propio *Informe*, la autonomía de los centros ha de ir acompañada de una participación efectiva de todos los implicados, de manera que el centro siga fiel a los principios de servicio a la comunidad, y por ello se hacen algunas sugerencias: «*En algunos casos, se podrán crear estructuras especiales, como por ejemplo comités de padres (o de alumnos) y de docentes, para pronunciarse sobre la gestión del establecimiento o sobre algunos aspectos de los programas educa-*

tivos. Más generalmente, conviene instaurar en cada centro unos procedimientos que precisen el papel de los diferentes actores, favoreciendo la cooperación entre los docentes, los responsables del centro y los padres, así como el diálogo con el conjunto de la comunidad local» (p. 145).

Si analizamos las peticiones que la comisión redactora del Informe hace respecto a la participación en los centros, podremos asegurar que en nuestro país se cumplen suficientemente: elaboración de un proyecto educativo propio, posibilidad del segundo y tercer nivel de concreción curricular, participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en la gestión del centro a través del consejo escolar, posibilidad de gestión económica y de obtención de otros recursos externos, etc. En todo caso, sorprendería el alto poder otorgado al órgano de participación del centro, el consejo escolar, que es el órgano máximo de gobierno, responsable, entre otras atribuciones, del nombramiento del director del centro. La excepcionalidad que este tipo de participación representa respecto a la comunidad internacional, posiblemente nos tendría que hacer reflexionar un poco sobre su total oportunidad, más cuando no gozamos de descentralización municipal.

La autonomía de los centros tiene en la participación efectiva de los sectores implicados el necesario contrapunto para garantizar su servicio a la comunidad, pero esto no excluye la necesidad de una evaluación institucional que aporte datos más fiables sobre el funcionamiento del centro. Así se expresa la comisión en su informe: *«La evaluación de la educación ha de ser entendida en sentido amplio. No se refiere únicamente a la oferta educativa y los métodos de enseñanza, sino también a los financiamientos, a la gestión, a la orientación general y a la consecución de objetivos a largo plazo. Engloba las nociones de derecho a la educación, de equidad, de eficiencia, de calidad, de asignación global de recursos, y depende en gran medida de las autoridades públicas. Puede incluir una evaluación a nivel local, referente a la gestión de los establecimientos, por ejemplo, o a la calidad de los docentes»* (p. 143).

Este tema de la evaluación, por tanto, no se puede contemplar separado de la descentralización y la participación, sino que queda condicionado a su aplicación según haya o no una descentralización y participación efectiva, porque la autonomía de los centros necesitará, por ejemplo, de una cultura de autoevaluación donde estén implicados todos los sectores de la comunidad escolar, al margen de que haya una heteroevaluación de carácter más general a cargo de la Administración educativa, por ejemplo a través de los inspectores.

De esta manera se ha entendido entre nosotros, cuando la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 (LODE) fue en parte reformada por la correspondiente de 1995, que lleva el significativo título de Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPAG). Como consecuencia de esta Ley se ha instaurado un programa de evaluación de los centros, que en Cataluña se inició a comienzos del año 1998 y que incluye una doble evaluación interna y externa de los mismos centros,⁴ y donde los consejos escolares están implicados en tanto que órganos de gobierno y de participación en el centro.

La participación del profesorado⁵

Considerado en la doble perspectiva de los profesionales de la educación y como uno de los sectores de la comunidad educativa, el profesorado ha de tener un peso específico indiscutible en cualquier planteamiento participativo. Todo el capítulo octavo del

4. SARRAMONA, J. «Les nostres escoles a examen» (AVUI, 29/12/97).

5. Aunque el término hace referencia estricta a un solo grupo de los profesionales que trabajan en el sistema educativo, los responsables directos de la enseñanza, en este apartado podrían incluir otros profesionales de la educación, responsables de la orientación, los recursos pedagógicos, la gestión, etc.

Informe está dedicado al profesorado en sus múltiples dimensiones, pero aquí solamente se nombrará la directamente vinculada con la participación. Un texto resume bien la propuesta del *Informe*:

«Los docentes se tendrían que asociar más estrechamente a las decisiones educativas. La elaboración de los programas escolares y los materiales pedagógicos se tendrían que hacer con la participación de los docentes en activo... Además, el sistema de administración escolar, de inspección y de evaluación de los docentes se beneficiará si el profesorado participa en el proceso de toma de decisiones» (p. 137).

El *Informe* solicita una mayor participación del profesorado en las decisiones que afecten al sistema educativo. Si bien reconoce la fuerza indudable que los sindicatos de profesores tienen en muchos países y que *«la profesión de docente es una de las más organizadas del mundo»* (p. 130), se pide que se mejore *«el diálogo entre las organizaciones de docentes y las autoridades responsables de la educación, y que se amplíe el debate más allá de las cuestiones de salario y de condiciones de trabajo, para abordar el papel central que los docentes tendrían que tener en la concepción y aplicación de las reformas»* (p. 130).

Es fácil constatar entre nosotros mismos como las organizaciones sindicales del profesorado tienen una fuerte incidencia sobre las decisiones de la administración que se refieren a las condiciones laborales, pero mucho menos en cuestiones técnicas, donde la participación se canaliza más bien a través de asociaciones o colegios profesionales. Y todavía dentro de los sindicatos se podrían encontrar similitudes de actuaciones más próximas a sectores profesionales del mundo de la producción que al de los servicios más parecidos a la enseñanza, como puede ser la sanidad, por ejemplo. La superación de esta situación debería, sin duda, beneficiar la imagen social del profesorado, además de hacer más efectiva su participación en el terreno de las decisiones técnicopedagógicas. Un ejemplo que evidencia esta situación en nuestro país es el hecho de que la representación del profesorado en el Consejo Escolar de Cataluña se otorga a los sindicatos de mayor representación y, además, hay representantes de los movimientos de renovación pedagógica y de los colegios profesionales.⁶

Y el futuro para Cataluña

A lo largo de los diferentes apartados ya se han hecho referencias constantes a la situación de Cataluña; ahora solamente sería necesario añadir el recordatorio de que la participación es uno de los indicadores de calidad del sistema educativo, de manera que se la debe tener siempre presente cuando se trata de avanzar hacia esta calidad.

En los resultados de los indicadores de procesos, Cataluña no está mal situada en comparación con el conjunto del Estado y de los países europeos,⁷ pero todas las referencias indican que todavía podemos avanzar en este camino, especialmente si pensamos en el sector privado. Así, en el *Libro blanco sobre la investigación educativa en Cataluña*⁸ se señala que nuestro país tiene un cierto déficit en investigación en este terreno y que sería necesario potenciarla en el futuro. En definitiva, como ya se ha dicho al comienzo, potenciar la participación social en el sistema educativo es una forma de potenciar la democracia y el compromiso colectivo en el sistema.

6. Así lo señala la Ley de Consejos Escolares de 1985.

7. Consell Superior d'Avaluació: *Sistema d'indicadors d'ensenyament de Catalunya*. Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament.

8. Realizado por un equipo de profesores de diferentes universidades de Cataluña, bajo la dirección de Jaume Sarramona, por encargo del Comissionat d'Universitats i el Departament d'Ensenyament, 1997 (inédito).

De aprender a conocer a aprender a ser: la educación en valores

Miquel Martínez. Catedrático de Pedagogía. Universidad de Barcelona

1. El informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors,¹ que con el título *La educación encierra un tesoro* ha sido objeto de publicación en numerosas lenguas y lugares del mundo, afirma que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Evidentemente nuestra propuesta encaja especialmente con el cuarto pilar pero precisa de los otros tres para entenderse completamente. No es posible abordar un currículum de educación en valores sólo a través de la preocupación por el desarrollo singular de la personalidad y de las capacidades de autonomía, juicio y responsabilidad. Es necesario integrar tales objetivos y preocupaciones en un marco más amplio, el de la formación de personas capaces de comprender al otro, respetar el pluralismo, la comprensión mutua y la paz y, además, formadas en niveles de excelencia en el conocer y el hacer. Hemos de ser capaces de deshacer el modelo social basado en la categorización dicotómica de personas «buenas» y personas «hábiles». Hemos de conseguir que los más hábiles en el conocer y en el hacer lo sean también en vivir juntos y en ser personas. Que los más capaces en el desarrollo de la comprensión del otro favorezcan el respeto al pluralismo y la comprensión internacional, y que en el ejercicio de la responsabilidad sean hábiles en el conocer y en el hacer.

Una propuesta de educación en valores adquiere su auténtico sentido en la doble transversalidad de sus contenidos. Por una parte es transversal porque afecta al conjunto de las áreas curriculares y por otra es transversal porque afecta a los tres tipos de contenidos de aprendizaje, los que permiten conocer; aprender a aprender y hacer; y aprender a vivir juntos y a ser. Ésta es, entre otras, una razón que debe promover en nosotros una perspectiva holística y sistémica en el modo a través del cual abordar la integración de la educación en valores en el currículum escolar. Y ésta es también una de las causas por las que tal integración sólo es eficaz y real cuando promueve –lo acompaña y/o lo induce– un cambio en la mirada del profesorado al abordar su tarea diaria tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales de la educación escolar. Podríamos afirmar que la clave, lo más difícil y lo más necesario es, precisamente, este cambio de mirada.

La educación en valores morales, la educación moral, no es o no debe ser sólo una parte de la educación que predisponga de forma adecuada para resolver conflictos morales reconocidos y clasificados como tales. La educación moral debe ser una forma de abordar el conjunto de la educación orientada a la formación de personas competentes no sólo en su ejercicio profesional sino en su forma de ser y de vivir, guiados por criterios de respeto, solidaridad, justicia y comprensión. Es por ello que debe ser un modo de educación más que una educación especializada, una forma contextual de crecer y vivir en la comunidad de aprendizaje y de convivencia que es la escuela, más que un es-

1. DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Barcelona: Santillana-UNESCO.

pacio de aprendizaje aislado y de simulación del mundo de la vida adulta; y una forma de construcción personal autónoma y de diálogo más que un simple ejercicio de habilidades para el desarrollo del juicio moral y de la capacidad de diálogo.

Probablemente, serán necesarios espacios y tiempos escolares para la simulación de conflictos, la clarificación de valores, la socialización orientada a la convivencia, el desarrollo del juicio moral y el aprendizaje de habilidades dialógicas, pero seguro que no serán suficientes.

Para dar respuesta a la exigencia de elección y de opción personal y moral que la sociedad actual nos plantea, serán necesarias acciones no tan sencillas de diseñar y de programar, y será necesario integrarlas en el discurrir de la cotidianidad de la vida escolar con mayor insistencia y pretensión de eficacia si cabe, en función de la habilidad en el conocer y en el hacer de aquellos más dotados para el aprendizaje y el futuro éxito académico y/o profesional.²

2. Las personas en nuestra formación inevitablemente estimamos, apreciamos y, en definitiva, valoramos. Educar en valores es facilitar aquel tipo de aprendizaje humano que permite apreciar los valores. Consecuentemente, la educación en valores debe procurar un deuteroprendizaje, un aprender a aprender. Para ello el educador y la educadora, y el profesorado en general, deben propiciar condiciones que favorezcan tal aprendizaje en valores y no tan sólo enseñar valores.

De entre los procesos educativos que afectan a la persona y que posibilitan su optimización, algunos influyen en unas dimensiones de la persona y otros, en otras. En nuestra perspectiva teórica sobre la educación distinguimos cuatro niveles de optimización humana o cuatro dimensiones de la persona que en su proceso de construcción son activadas con mayor o menor intensidad. Estas son las dimensiones codificativa, adaptativa, proyectiva e introyectiva. Propiamente pueden concebirse de forma aislada sólo a efectos didácticos o expositivos. Se trata de cuatro dimensiones que se integran en el mismo orden en que han sido enunciadas y que suponen por su complejidad diferentes familias de capacidades, procedimientos y recursos humanos susceptibles de ser potenciados en las interacciones sujeto-medio interno y externo y que al serlos contribuyen al desarrollo optimizante de la persona.³

La primera, optimización codificativa, hace referencia a nuestras capacidades para captar la información, entender los contenidos informativos, en su sentido más estricto, y los sistemas conceptuales más elementales.

La segunda, dimensión adaptativa, hace referencia a la conducta y formas de proceder, a aquello que permite que la persona sea capaz de autoregular su comportamiento o forma de proceder de cualquier tipo, para adaptarse a patrones ya establecidos.

La tercera, dimensión proyectiva, permite, además de adaptarse a estas normas externas, que la persona sea capaz de crear sus propias normas y actuar en función de éstas. Es una dimensión fundamental y fundamentante en el proceso de construcción y optimización humana, ya que implica la capacidad de crear un orden en nuestro entorno, con el fin de hacer significativa la información, construir nuevos esquemas de acción y dotar de significación al proceso de selección y procesamiento de informaciones nuevas.

La cuarta, dimensión introyectiva, además de crear patrones o valores, permite que la persona sea capaz de darse cuenta de que es él mismo quien está actuando. Es la dimensión más importante de la persona, ya que es la que la hace y permite ser conscien-

2. Puede ampliarse lo indicado hasta aquí en MARTÍNEZ, M. (1997). «La educación moral en el currículo» en ORTEGA, P. (coord.) *Educación moral*. Murcia: Caja Murcia, p. 37-68.

3. MARTÍNEZ, M. (1986). *Inteligencia y educación*. Barcelona: PPU.

te; es la condición necesaria para que puedan iniciarse procesos de autodeterminación personal y de liberación, imposibles en sistemas que carezcan de esta dimensión. Es la más próxima a lo que identificamos como conciencia y autoconciencia, ya que no se trata únicamente de que la persona se dé cuenta de que actúa, sino también de que ella es la que está pensando que ella es la que está actuando.

El sistema formado por el medio externo al sujeto, incluyendo en él el subsistema «escuela», el subsistema «medios de comunicación» y el subsistema «familia» entre otros, ejerce sobre todo un efecto conformador y educador de la persona que afecta de forma eficaz, en el mejor de los casos, a las dimensiones codificativa y adaptativa. En cambio, son menos las ocasiones en las que podemos identificar situaciones educativas que procuran afectar a las dimensiones proyectivas e introyectivas. Si bien es cierto que en las declaraciones oficiales o en los discursos teóricos de profesionales de la educación, y de la política educativa, tales dimensiones son consideradas e incluso destacadas como las más singulares y genuinas de la persona, en cambio en la práctica pedagógica y en los escenarios cotidianos de la vida escolar, de la del escolar ante los medios y en su vida familiar, tal afirmación resulta difícil de constatar y de identificar realmente.

En este sentido, creemos que es urgente apostar por modelos de educación que procuren potenciar todas las dimensiones de la persona y, por lo tanto, que presten un especial interés a las más olvidadas por el normal discurrir de la dinámica social y cultural y que son las dimensiones proyectiva e introyectiva de la persona.

Las dimensiones proyectiva e introyectiva están impregnadas de valores: la primera porque es la capacidad para crear patrones y organizar nuestro entorno; la segunda porque es la capacidad para ser conscientes de que nosotros somos los que creamos los patrones. Nociones como las de imputabilidad y responsabilidad,⁴ tan demandadas socialmente en la actualidad, son nociones que hacen referencia a capacidades íntimamente relacionadas con ellas.

Estamos en un mundo donde estas dos dimensiones son tan imprescindibles como saber leer y escribir. Social y culturalmente nuestra sociedad necesita personas hábiles en la construcción de valores, en saber organizar su mundo para ser los protagonistas, y hábiles para ser conscientes de que son ellos los que están decidiendo sobre su comportamiento.

Para ello es necesario un cambio en las formas de abordar la educación y en las condiciones que hacen posible y eficaz la función de la escuela en sociedades de la información y de las tecnologías como las nuestras. La opción es clara: a favor de una educación para todos y todas que desarrolle al máximo sus potencialidades, que seguro son diferentes, de forma que esta sociedad de la información lo sea del conocimiento y que las tecnologías sean un factor de desarrollo y de comunicación para todos y todas; o a favor de una sociedad elitista donde sólo los mejores sean capaces de transformar información en conocimiento y de utilizar las tecnologías. Si optamos por la primera vía: la urgencia en incrementar la inversión en educación y en mejorar la autoestima del profesorado es evidente. Pero además es necesario cambiar la mirada del profesorado, lo que supone ofrecerle recursos adecuados, estrategias oportunas y conocimientos para entender que su función no es tan sólo la de enseñar, sino sobre todo la de hacer posible aprender.

A través del ejercicio de su función deberá propiciar condiciones para apreciar valores, gestionar el conocimiento, mediar en los conflictos, catalizar positivamente la expresividad humana a través de las formas verbales y no verbales que permiten nuestras manifestaciones artísticas, físicas, sentimentales y afectivas. En definitiva, deberá potenciar

4. JONAS, H. (1979). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder, 1989.

aquellas dimensiones de la persona que suponen creación de un medio propio, reconocimiento de sí misma, posibilidad de autodeterminación y liberación personal, y transformación de la información que nos envuelve en información significativa, es decir, conocimiento.

Esta tarea, este cambio de mirada en su función, no debe oponerse al trabajo sobre las dimensiones codificativa y adaptativa. Estas últimas, reconocidas como fundamentales por la historia de la escuela y de la educación familiar y cívico-social, ha de permitir que la persona aprenda sistemas de signos, lenguajes, y que esté en condiciones de regular su comportamiento y sus modos de procesar la información en función también de patrones externos, establecidos a priori y no siempre creados de nuevo por la propia persona.

Todo lo comentado hasta ahora es válido en cualquier época histórica y ha sido, más o menos, tenido en cuenta por educadores y maestros a lo largo de generaciones y generaciones. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, de la importancia declarada sobre la educación en valores se ha derivado un tipo de educación fundamentalmente verbalista, sin incidir ni atender aquellos aspectos más directamente relacionados con la acción y el comportamiento. Los niños, niñas y adolescentes son capaces de hablar y hablar durante minutos y minutos sobre lo que está bien o está mal y, en cambio, no saben o no están entrenados para cambiar su comportamiento y adecuarlo a aquello que estiman como valioso. El actual problema de la educación en valores no es únicamente de carácter informativo, sino fundamentalmente actitudinal y conductual. Por lo tanto, el trabajo pedagógico no debe limitarse a la incorporación de contenidos informativos, sino que debe centrarse fundamentalmente en el trabajo sobre actitudes y procedimientos, sin olvidar los primeros.⁵

3. Por todo lo anterior nuestra propuesta de educación en valores supone la promoción, defensa y recuperación de una educación en valores mínimos que por el hecho de serlos deben entenderse como garantía de convivencia de ofertas de educación en valores de máximos en sociedades pluralistas y democráticas. Esta exigencia pedagógica de mínimos no puede entenderse jamás como una propuesta antropológica o como un modelo de persona en modo alguno. Debe entenderse como la garantía de una construcción personal en la que influirán otros agentes educativos además de la escuela a través de sus ofertas de máximos. Las iglesias, las organizaciones políticas, el mundo del trabajo y el de los sindicatos, los medios de comunicación, los modelos de connotación moral que presentan los líderes sociales, culturales y políticos, y por supuesto, los iguales y la familia en especial, incidirán sobre la infancia y adolescencia procurando la reproducción y conservación de sus matrices de valores de forma natural, lógica en ocasiones e incluso legítima en algunas de ellas.

5. Algunas de las ideas que expresamos han sido también expuestas en la ponencia «Consideraciones teóricas de la educación en valores», presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación celebrado en Buenos Aires (Argentina) en noviembre de 1997. También en: PUIG, J. M.; MARTÍNEZ, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.

BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J. (1995). *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives. MARTÍNEZ, M. (1995). «La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas», en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 7. MARTÍNEZ, M. (1996). «Una propuesta pedagógica para educar en valores», en *Revista Pensamiento Educativo*. Santiago de Chile, vol. 18, julio, p. 185-209. Son de especial interés en relación con lo expuesto las obras de: MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. (comp.) (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó. PUIG, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.

BUXARRAIS, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao: Desclee de Brouwer.

PAYÀ, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao: Desclee de Brouwer. BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; COROMINAS, A. (dir.). (1996). *Colección de vídeos sobre educación en valores*. 8 vol. Madrid: OEI-MEC-A.T.E.I.

Pero ello no es obstáculo, sino al contrario, factor de la necesidad de educar en unos valores mínimos que garanticen la construcción autónoma en situaciones de interacción social de las personalidades que hoy aprenden en la escuela y que mañana serán ciudadanos y ciudadanas de sociedades que procuran profundizar en la democracia y construirse en base al pluralismo, la búsqueda de niveles progresivos de justicia, solidaridad y equidad y promotoras y defensoras de la dignidad y reconocimiento en condiciones de igualdad de las personas que las conforman al margen de la coincidencia o no de valores, concepciones de la vida, de la trascendencia y de sus misiones en este mundo.

Son necesarios unos mínimos y son inevitables si queremos proponer legítimamente nuestros máximos. Aquellos que insisten en que esta educación ética de mínimos es impresentable, porque reduce al hombre y a la mujer en su dignidad e imposibilita, por ejemplo, plantear cuestiones como las relativas a la trascendencia u otras de menor importancia, están equivocados o interesados en confundir al simplificar lo antes afirmado y caricaturizarlo sin fundamento ni conocimiento de causa.

Pero, ¿cuáles son esos mínimos? Podríamos contestar que son los que contemplan las constituciones de los países democráticos, no sólo formal sino vivencialmente, y las declaraciones de derechos humanos, o de la infancia en particular. Pero no es suficiente. Quedaría bajo esta respuesta la duda de si éstos han sido obtenidos como resultado de un proceso de referéndum o votación parlamentaria y, por lo tanto, no gozan necesariamente del carácter ético y moral que deben poseer.

Estos mínimos son valores morales, es decir, valores que a diferencia de otros dependen de la libertad humana, sólo pueden referirse a seres humanos y contribuyen a hacer más humana nuestra convivencia social. Nos estamos refiriendo a valores como libertad, justicia, solidaridad, igualdad y honestidad de acuerdo con Adela Cortina,⁶ al integrar la clasificación de Max Scheller con las consideraciones de Ortega y Gasset. Pero deberíamos añadir a estos valores, que siendo morales son susceptibles de ser enraizados y encarnados de diferentes formas en las diferentes sociedades y culturas, algunos criterios que guíen el establecimiento de condiciones para la acción y la práctica pedagógica del profesorado. Estos criterios son, a título de condiciones mínimas, necesarios pero no suficientes, para educarse en valores como personas. A nuestro entender, son tres los criterios fundamentales en sociedades pluralistas y democráticas que hacen de la defensa y promoción del pluralismo, del respeto a la diferencia y del ejercicio democrático no sólo una forma de gobierno, sino una manera de vivir cotidianamente y de crecer como personas tanto individual como colectivamente.

Estos criterios son: el cultivo de la autonomía personal y de todas las capacidades de la persona que le permiten resistir la presión colectiva e impedir la alienación de su conducta; la disponibilidad hacia el diálogo como la mejor forma, la única forma legítima, de abordar los conflictos y las diferencias en torno a aquellas cuestiones en las que no coincidimos y el cultivo de aquellas disposiciones volitivas y emocionales de la persona que le permiten ponerse en el lugar del otro y perseverar a través de la constancia y el esfuerzo para aceptar y respetar la diferencia, no necesariamente compartida, como valiosa y como una forma de tolerancia activa capaz de ser aplicada a las diferentes esferas actuales y futuras de la vida.

La recuperación del valor pedagógico del esfuerzo, el cultivo del diálogo y el respeto a la autonomía de la persona y a la humanidad en general –la nuestra personal y la de los otros y otras–, son condiciones, criterios o guías que han de integrarse en los valores morales antes citados para conceder a los mismos viabilidad pedagógica y poten-

6. CORTINA, A. (1996). «Què són els valors» y «Els valors morals. ¿Què fa moral un valor?» en AAVV. *Un món de valors*. Valencia: Generalitat Valenciana, p. 1-28.

cia para que las personas que aprenden en las escuelas sean capaces de construirse como tales y, como mínimo, en un tipo de sociedad y cultura en la que cada uno y una de forma legítima pueda optar por la matriz de valores que crea más completa.

4. Proponemos a continuación algunas consideraciones que resumen nuestra posición en relación a la integración de programas de educación en valores y desarrollo moral en contextos educativos con especial referencia a la escuela.⁷

4.1. Las acciones pedagógicas orientadas a la promoción de los valores éticos y del desarrollo moral no pueden circunscribirse al ámbito de la educación formal ni limitarse al de las instituciones educativas.

Es necesario abordar estos objetivos desde todos y cada uno de los agentes educativos formales, no formales e informales que inciden en la vida cotidiana y no sólo escolar de la infancia y de la adolescencia. Entre otros: las posibilidades en el aprovechamiento pedagógico-moral de los medios de comunicación de masas; la formación de los padres y madres en sus funciones de educación familiar; la potenciación de modelos sociales atractivos y motivadores para la infancia y juventud que además gocen de rasgos y valores coherentes con los propuestos; y la oferta de medios para contrastar la información y analizar desde diferentes perspectivas un mismo fenómeno así como para poder actuar de forma diferente aunque igualmente legítima ante un amplio espectro de cuestiones socialmente controvertidas.

4.2. Confiar en el profesorado la misión que supone una propuesta de educación en valores éticos, y para una democracia como la formulada, requiere el concurso de un conjunto de acciones que haga posible una mayor dignificación del profesorado y un mejor reconocimiento social, académico y profesional del mismo y de los responsables de la dirección e inspección educativa. Este objetivo y los esfuerzos que de todo tipo deban realizarse para su logro han de adquirir carácter prioritario y orientar a medio y largo plazo el plan estratégico que sobre la promoción y desarrollo de un modelo de educación como el planteado se diseñe.

La colaboración entre las organizaciones del profesorado, la administración y las universidades debe permitir un aprovechamiento de recursos humanos y materiales que haga posible planes de formación y de capacitación docente, así como programas de asesoramiento dirigidos a aquellos equipos de profesorado que pretendan integrar en los currícula y en la dinámica de sus centros educativos propuestas integrales de educación en valores.

4.3. Deben adoptarse las decisiones y medidas de carácter administrativo y político oportunos que hagan posible la constitución y promoción de equipos estables de profesorado en los centros educativos. Sólo a través de la promoción de equipos estables de profesorado será posible elaborar proyectos educativos de centro que integren adecuadamente la propuesta pedagógica de educación en valores éticos que cada centro esté dispuesto a ofrecer en el marco de la propuesta que defendemos.⁸

7. Estas consideraciones pueden encontrarse formuladas y acompañadas de una justificación más amplia en el documento base que presentamos en la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación celebrada en Mérida (Venezuela) en septiembre de 1997.

8. Es de especial interés la lectura de la obra de Jaume Trilla, *El profesor y los valores controvertidos*, Barcelona: Paidós, 1992.

La convocatoria de concursos nacionales de elaboración de materiales curriculares en educación en valores y de proyectos educativos de centro que contemplen la integración de la educación en valores en el currículum escolar y en la vida cotidiana de la escuela, puede ser un excelente estímulo y un catalizador positivo de los objetivos que procuramos.

4.4. Las funciones de los responsables de la inspección educativa deberían integrar aquellas que hagan posible la promoción de proyectos educativos de centro, la asesoría e incentivación en la elaboración y selección de materiales curriculares y la coordinación de las acciones orientadas a la educación de padres y madres, tanto en su dimensión educativa familiar en sentido estricto como en sus funciones como mediadores de la influencia de los medios de comunicación de masas, en especial la televisión y la oferta del mercado de productos audiovisuales. Tales funciones concederían a la inspección la misión que en la actualidad ésta debe asumir y exigirían la capacitación y renovación, si es el caso, de aquellos que la ejercen en orden a la asunción de funciones pedagógicas como las descritas. El coste que en el cumplimiento de esta propuesta pueda generarse, sólo puede compensarse con la firme convicción de que la propuesta que presentamos es, ciertamente, prioritaria y fundamental en el logro de una educación que no reduzca el aprendizaje a un proceso orientado a conocer, sino también a ser y a vivir juntos.

4.5. En los planes de formación y capacitación docente es necesario integrar contenidos de carácter ético-filosófico y relativos a la psicología del desarrollo moral que permitan al profesorado disfrutar de los recursos informativos y conceptuales suficientes para su formación como persona y como profesional de la educación. Pero además y de forma especial deben integrarse, como mínimo, con la misma intensidad aquellos contenidos de aprendizaje de carácter procedimental y actitudinal que le capaciten para ser hábil en la creación de materiales curriculares nuevos, en la selección y explotación de aquellos ya existentes y en la aplicación de estrategias en el aula que contribuyan al desarrollo de las diferentes dimensiones que conforman la personalidad moral de sus educandos. Tal formación debe familiarizar al profesorado en la elaboración y en el uso de criterios de evaluación en el aula que permitan optimizar su acción pedagógico-moral y obtener información sobre el progreso de sus educandos tanto a nivel individual como grupal.

4.6. No es posible establecer acciones pedagógicas sobre educación en valores descontextualizadas y ajenas a la realidad sociocultural y económica de las comunidades a las que vayan dirigidas. Las condiciones socioeconómicas, relativas al empleo posible y al paro existente; la necesaria convivencia multicultural o no, y los efectos de los niveles culturales y educativos medios de las familias a las que pertenecen los educandos –sujetos de la educación en valores que proponemos–, deben ser tenidos en cuenta en el diseño y en el desarrollo de las acciones pedagógicas que podamos establecer para la promoción de la educación en valores éticos y para la convivencia plural y democrática. De igual forma, deberán contemplarse las expectativas y posibilidades reales de incorporación a la vida laboral activa y a los estudios superiores de la población sujeto de tales propuestas.

5. Quisiéramos por último referirnos aunque sea brevemente a dos cuestiones que nos parecen de especial interés para el logro de un modelo integral de aprendizaje y de educación en sociedades que pretenden que sus ciudadanos estén en condiciones de ser y

vivir juntos de forma singular y también cooperativa y comunitaria. La primera hace referencia al debate sobre universalismo y comunitarismo. La segunda es una defensa en favor de una escuela que defienda la excelencia del aprender a conocer y saber hacer en conceptos en los que el aprender a vivir juntos y a ser no sean sólo una declaración de principios sino una práctica cotidiana con todas sus dificultades pero también cargada de esperanza y de ilusión y en cierto modo, de utopía. Somos conscientes que la utopía es blanco fácil de críticas, pero estamos convencidos que también es fuente de dinamismo, de estímulo y factor de lo que cada día en el silencio de su trabajo realiza el profesorado en sus aulas y escuelas.

5.1. Lo que pretende el liberalismo ético como superación del liberalismo clásico y del neoliberalismo es volver a entusiasmar, superar la frialdad y la frivolidad, intentar integrar en su modelo político y en el ejercicio de la democracia ideales humanitarios y una concepción de vida buena que estimule el compromiso y la lucha por alcanzarla.⁹ La crítica comunitarista al liberalismo clásico le acusa de ceguera ante las diferencias, de falta de capacidad motivadora y de carencia de una concepción de vida buena. Para los liberales los derechos fundamentales de libertad y autonomía son suficientes para fundar la democracia. Para los comunitaristas tales derechos no son suficientes. Hace falta basar la democracia en valores colectivos, enraizados en la tradición de cada pueblo sin los que es difícil apelar a la solidaridad y a la justicia, fundamentos de las comunidades concretas. Son así los valores propios de una cultura, los que dan cuerpo y vitalidad a la democracia. Ciertamente, de acuerdo con Rawls, el discurso democrático sólo es posible si en él se integran derechos fundamentales e identidad personal. Pero también es cierto que, de acuerdo con Habermas, la identidad personal y los derechos fundamentales no se realizan con independencia del contexto, de la historia y del *ethos* de un pueblo que se articula comunicativamente.¹⁰ Los derechos fundamentales liberales se realizan en la trama de la comunidad, sociedad civil compleja; en el ámbito de las relaciones interpersonales, familiares y grupales; en el mundo del trabajo, de los gremios y de los sindicatos. Y es en esta compleja trama en la que es necesario y posible comprender al otro, mediar en los conflictos, llegar a acuerdos y abordar proyectos colectivos orientados al bien común. Propiamente el espíritu ciudadano, cívico y democrático que promueven las políticas educativas que procuran incrementar los niveles de democracia, puede adquirirse de hecho en el seno de la comunidad, en la vida cotidiana y compleja que impregna tales tramas y que le dan sentido como comunidad.

Pero de igual manera que un universalismo moral sin tradiciones puede concebirse como algo vacío, las tradiciones sin algún criterio de regulación universalista poseen un punto ciego de dogmatismo o de inmunización a la crítica.¹¹ La necesidad de una instancia crítica que regule el diálogo entre tradiciones, aun siendo reconocida por destacados universalistas, Apel, y por destacados comunitaristas, MacIntyre, plantea algunos problemas de difícil solución. Para los primeros una instancia tal que posibilite una comunidad ideal de comunicación debe trascender a toda tradición. Para los segundos eso no es posible porque toda crítica es siempre una crítica interna, no admitiendo así ningún tipo de instancia externa a la propia tradi-

9. HOYOS, G. (1997). Presentación en MENA, O. (1997) *Justicia y democracia consensual. La teoría neocontractualista de John Rawls*. Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Ediciones Uniandes, p. XV-XXX.

10. HOYOS, G. (1997) op. cit., p. XXVII. También HOYOS, G. (1995). «Ética comunicativa y educación para la democracia». *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 7, p. 65-91.

11. ELVIRA, J. C. «Diálogo intercultural, tradición y ética discursiva», en AAVV. (1994). *Discurso y realidad. En debate con K.-O. Apel*. Madrid: Editorial Trotta, p. 168.

ción. Sin embargo, al ser posible desde la posición comunitarista la crítica externa de otra tradición y la autocrítica de la propia, es posible abordar pedagógicamente qué valores presentes en una tradición pueden colaborar en la construcción de una comunidad ideal de diálogo y qué valores pueden dificultarla o impedirla. Es así que la universalidad o grado de validez de una tradición podría evaluarse en función de su capacidad para la autocrítica y el aprendizaje.¹²

Pero además de la capacidad de una tradición para aprender y para ejercer su autocrítica es posible también que aprenda a expresar lo que son valores para otras tradiciones. Quizás nos queda como universal el valor del diálogo para regular nuestros encuentros. Quizás debamos esforzarnos más en entender el valor del diálogo no sólo desde un punto de vista instrumental para alcanzar un consenso, sino para poder ponernos en el lugar del otro, comprender las razones de ese otro en sus propios términos y dialogar como si fuera posible alcanzar el consenso. La convivencia intercultural,¹³ que debe ser la consecuencia lógica de proyección universal del logro de convivencias democráticas en el seno de nuestras culturas sólo será posible si en nuestros proyectos pedagógicos de educación en valores éticos para la democracia integramos sistemáticamente, con firmeza y constancia, el cultivo de nuestra identidad personal y colectiva-cultural, la comprensión del otro y de las otras culturas y el de la capacidad de autocrítica y de diálogo.

Las sociedades que no asuman real y profundamente la urgencia de plantearse una educación para la democracia y que no se ocupen de disponer lo necesario para que su realización sea posible serán cada vez más terminales y más difíciles de gobernar. Y lo serán, de acuerdo con Guillermo Hoyos, tanto por la falta de idoneidad y de autoridad moral de sus gobernantes como por la deficiente participación y organización de la sociedad civil para reconocer y elegir a los mejores.¹⁴

5.2. Entendemos que deben ser objetivos prioritarios de todo gobierno: la promoción de la participación activa y reflexiva de los ciudadanos en la vida pública y el compromiso de los responsables de la política social y educativa con la defensa y el cultivo de un modelo de educación que esté orientado principalmente a dotar a las personas que aprenden de los recursos que les permitan una construcción autónoma y dialógica de valores que garanticen la libertad y la solidaridad, la convivencia en democracia y en el respeto a la diferencia y la implicación activa en proyectos de interés común. Entre otras consecuencias, lo anterior supone que la educación no puede reducirse al aprendizaje de conocimientos y saberes instrumentales únicamente orientados por criterios de competitividad. También supone que la forma y el escenario en el que se vive la educación, la escuela por ejemplo, puede en sí mismo ser caldo de cultivo óptimo para aprender a vivir en la diferencia, la escuela plural, o para aprender a vivir aislados de los otros, desconociendo que el mundo es plural y no aprovechando tal escenario natural, el de la escuela, para entrenarnos y apreciar lo plural como natural y valioso, la diferencia como fuente de riqueza colectiva y como factor del pluralismo como valor. Un modelo educativo que agrupa la población en los niveles de la educación básica por categorías de carácter económico, ideológico y de rendimiento en los aprendizajes y que se justifica por criterios de competitividad a corto plazo, supone un serio obstáculo al logro de los objetivos antes propuestos y es en la práctica un eficaz sistema para reducir lo hasta aquí expuesto a una

12. ELVIRA, J.C. op. cit., p. 175.

13. CORTINA, A. (1992). «Universalismo y diversidad cultural». *La Vanguardia*. Barcelona, 31 de marzo de 1992. También CORTINA, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos, 1993 y KYMLICKA, W. (1995). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós-Ibérica, 1996.

14. Hoyos, G. (1997). op. cit., p. XXIX.

simple declaración de buenas intenciones por la que no se está dispuesto a trabajar. El modelo de educación plural que se defiende requiere sin duda mayor preparación y dedicación del profesorado y mayor inversión pública en educación. Obviamente, es un modelo pedagógicamente más complejo y su éxito no puede evaluarse aplicando sólo criterios de evaluación de producto y/o económicos. Su correcta evaluación está relacionada con los indicadores de progreso y bienestar social que sociedades como las nuestras procuran y que hacen referencia además de los de carácter económico, a los de convivencia democrática, tolerancia, felicidad, libertad, solidaridad, justicia y, en definitiva, acceso equitativo al bienestar individual y colectivo.

La educación, una responsabilidad compartida

Componentes de la Comisión: Margarida Massot (coordinadora. Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación. UAB), Meritxell Gisbert, Marta Cirera, Carme Martínez, Montse Martínez, Cristina Ruedas, Salva Sala (estudiantes de Pedagogía. UAB)

A finales de siglo nos encontramos ante tres grandes desigualdades: **económica, educativa y de género** que rompen el equilibrio social e impiden un desarrollo más justo y armónico de la población.

En los últimos años ha habido una expansión económica sin precedentes, aunque no se ha dado de forma homogénea en todo el mundo. Este crecimiento ha provocado diferencias económicas muy acentuadas entre los países, y ha hecho posible la tan conocida clasificación de países desarrollados y el eufemismo de países en vías de desarrollo. Así, vemos que el 75% de la población mundial pertenece a estos países en vías de desarrollo y disponen nada más del 16% de la riqueza mundial. Este crecimiento económico tan desigual repercute en una distribución de la riqueza y en consecuencia de los recursos educativos de manera extremadamente injusta y desigual.

Ante este hecho, y sabiendo que la ciencia y la educación son los motores del progreso económico, la Comisión recomienda aumentar la inversión en educación. A pesar de que organismos como la OCDE han comprobado que más inversión económica implica más cantidad de educación, pero no siempre una mejor calidad.

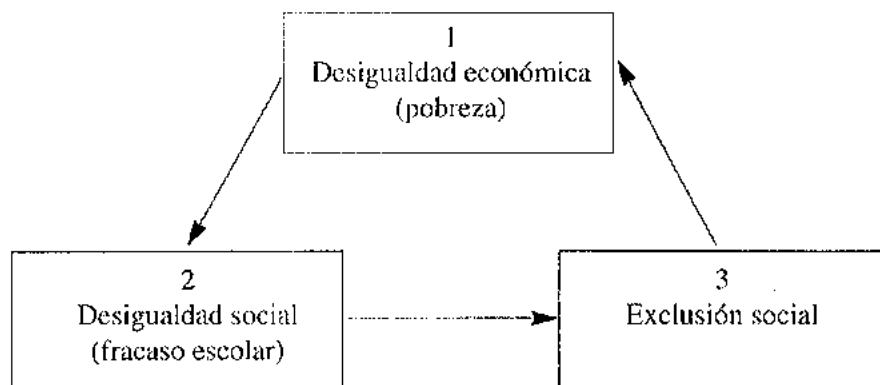
Con todo, es necesario potenciar y extender la educación, y de manera particular y fundamental **la Educación Básica**, para impulsar el desarrollo humano, social y económico de los países que más lo necesitan sin olvidar que el concepto de formación básica es flexible y cambia en función de las necesidades de cada zona, territorio o país, esté en vías de desarrollo o figure en la lista contraria. De esta manera, **la Educación Básica se convierte**, tal como destaca el *Informe* de la Comisión, **en el pasaporte** que permite acceder posteriormente a los diversos ámbitos de la vida. Esta educación básica ha de proporcionar los elementos necesarios para poder seguir con igualdad de oportunidades el largo camino de la educación y facilitar el poder gozar de una vida libre y digna en todos los aspectos.

Siguiendo con la metáfora de entender **la Educación Básica como el pasaporte** que permite circular como ciudadano o ciudadana de pleno derecho por la vida, hemos de destacar que nada más se ha conseguido, y en cierta medida, en los países desarrollados, y por tanto en este sentido queda mucho por hacer. La Educación Básica, como factor de desarrollo humano, ha de proporcionar aquellos contenidos necesarios para que cualquier alumno pueda continuar estudiando. Estos contenidos propedéuticos han de considerar, especialmente, las ciencias y su metodología, además de los aspectos fundadores de la educación para el medio ambiente, para la salud y la nutrición. Es necesario dar a cada persona **las herramientas que le permitan vivir libremente y participar** en el desarrollo social de su país. Se entiende la participación como otro factor de desarrollo del que se desprenden las capacidades de iniciativa, trabajo en equipo, sinergia, autoocupación y espíritu de empresa. Ciencia, educación y participación social, son los elementos básicos que permiten el desarrollo exógeno de los países en vías de desarrollo.

En referencia a las **desigualdades entre géneros**, y vista esta problemática desde un punto de vista educativo, la UNESCO constata que todavía a finales del siglo XX,

dos terceras partes de los adultos analfabetos de todo el mundo son mujeres, y la mayor parte de éstas habitan en regiones que se encuentran en vías de desarrollo, hecho que refuerza así de forma alarmante el círculo: pobreza, analfabetismo, mujer, marginación, pobreza.

En resumen, hemos podido observar que el crecimiento económico desigual provoca desigualdades educativas, traducidas en último término y en un sentido negativo en el fracaso escolar. Y el fracaso escolar conduce, como se analizará más adelante, a la exclusión social. Estableciéndose así el círculo vicioso:



Es en este sentido que es necesario abordar y entender la educación como un factor de lucha contra la exclusión social, el fracaso escolar y la situación de desigualdad económica.

1. Educación a lo largo de la vida: de la Educación Básica a la universidad

Entendemos que **la educación a lo largo de la vida** es el elemento clave para redefinir la educación del siglo XXI. Es un concepto que pretende trascender los actuales conceptos de educación primaria y permanente, para afrontar satisfactoriamente los continuos cambios en nuestra sociedad, a través del aprender a aprender.

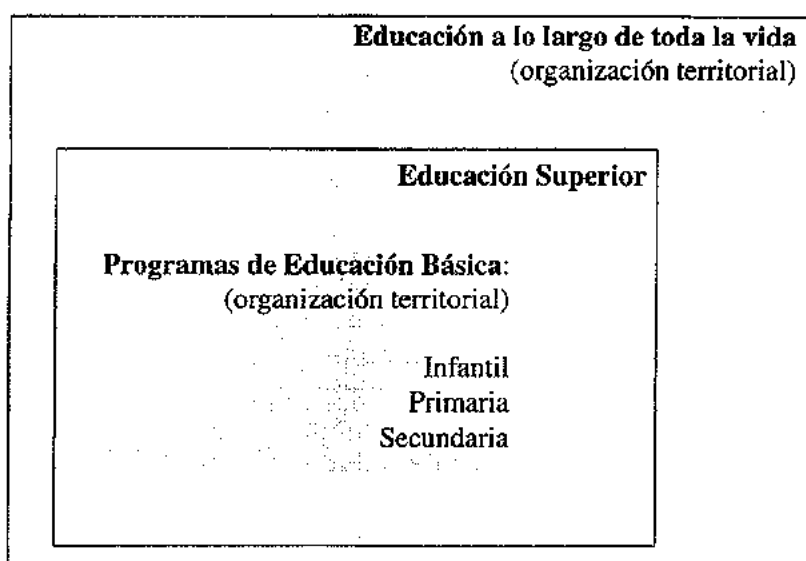
La educación a lo largo de la vida engloba: *la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria, la Educación Superior, la educación de las personas adultas y la educación de las personas mayores.* La Comisión ha desarrollado extensamente algunos de estos tramos como el de la Educación Básica, la Educación Secundaria y la Educación Superior, pero no ha profundizado en la educación básica para los adultos y no ha tratado la educación de las personas mayores. Pensamos que dada la curva demográfica, sobre todo en los países occidentales, los próximos años se experimentará una tendencia marcada por la existencia de un mayor número de personas adultas, en detrimento de población infantil y adolescente. Ante este hecho sería necesario estudiar cuáles son las nuevas necesidades educativas de las personas mayores, y elaborar programas educativos que cubran estas necesidades.

El concepto de Educación Básica (EB), tal como está formulado por la Comisión, incluye solamente la educación infantil y la primaria, así como la alfabetización de adultos. **Entendemos que de la misma manera que las demandas formativas de la sociedad van cambiando muy rápidamente y de forma muy flexible, así mismo el concepto de Educación Básica ha de ser igualmente flexible para adecuarse a los cambios sociales.** Es por esto que consideramos demasiado restrictivo un concepto de EB que nada más incluye la educación infantil y la primaria. En Cataluña y en España, la LOGSE ha alargado esta formación hasta lo que se llama Educación Secundaria Obligatoria (ESO); pero en la actual sociedad de la informa-

ción y del conocimiento en la cual el nivel de competencias y capacidades cognitivas son cada vez más elevadas, sería necesario incluir **toda la Educación Secundaria** dentro del concepto de EB, para hacer así un paso más. Porque entendemos que la EB favorece la igualdad de oportunidades, la integración social y la participación, garantizando que cada persona domine los conocimientos que le son indispensables para comprender el mundo donde vive.

La Declaración de Jomtien, del año 1990, definía como **necesidades de la Educación Básica las siguientes herramientas: lectura, escritura, expresión oral, cálculo y resolución de problemas**. Los contenidos básicos necesarios para vivir, para desarrollar las necesidades, para trabajar con dignidad, participar, mejorar la calidad de vida y para continuar aprendiendo. Estos contenidos se dividen en conocimientos teóricos, prácticos, valores y actitudes, orientados a favorecer el deseo de aprender y de conocer y el acceso a la educación. Y se clasifican en tres grandes áreas de conocimiento: *ética y cultura, ciencia y tecnología y economía y sociedad*.

Los **programas de EB** se han relacionado con programas de educación comunitaria, donde la responsabilidad y la participación de la comunidad permiten aplicar unos proyectos educativos contextualizados y funcionales. Es en este sentido que la Educación Básica entendida de forma amplia toma sentido y significado en una sociedad como la nuestra: plural, democrática, participativa, cada vez más culta y productiva.



Nuestra propuesta es la de considerar que **la Educación Básica es un derecho y en consecuencia todo el mundo ha de tener acceso**. Por tanto, la formación de base ha de ser amplia, general y polivalente. Esto es necesario, si partimos de la premisa de que en una sociedad como la nuestra, el nivel de competencias, habilidades y capacidades básicas que se piden al ciudadano para ser un miembro de pleno derecho es cada vez más elevado. Esta formación ha de garantizar que todas las personas puedan *acceder, seleccionar, ordenar, manejar y organizar la información* que le llega por cualquier medio, especialmente de la mano de las nuevas tecnologías. Consideramos que si se quiere garantizar la igualdad de oportunidades para participar en una sociedad plenamente democrática, es necesario que uno de los objetivos prioritarios de la Educación Básica sea el facilitar las herramientas que posibiliten esta participación, plena, activa y consciente.

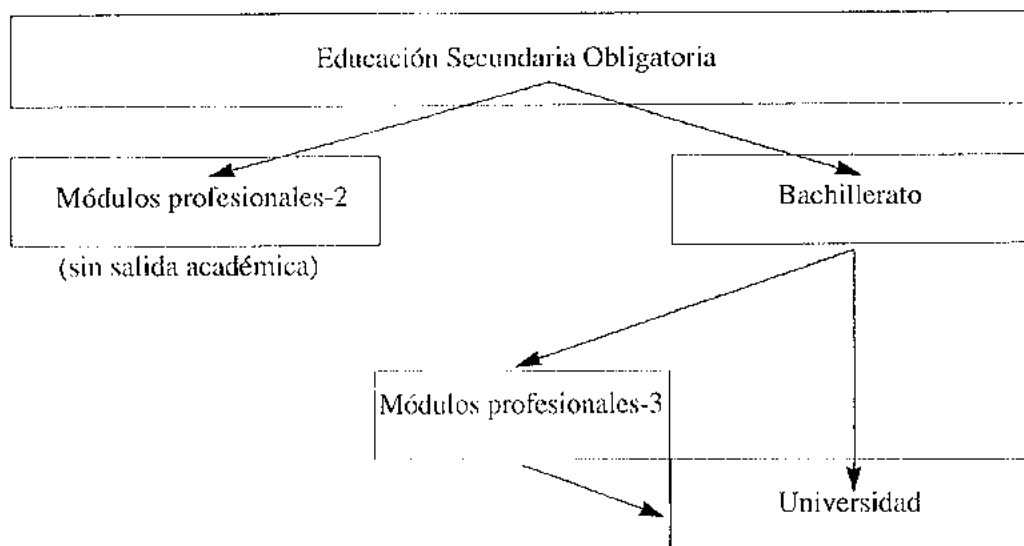
Es desde esta perspectiva, que creemos factible el proyecto de comunidades y ciu-

dades educadoras porque se tendrán que poner las bases educativas que lo puedan hacer posible.

De esta manera se garantizaría una mayor igualdad de oportunidades para todos, incluyendo a aquellos alumnos que actualmente se consideran grupos de riesgo y por tanto susceptibles de fracaso y abandono de los estudios, aquellas personas que, por diversas razones, han salido del sistema escolar sin el graduado escolar, y los adultos que nunca han tenido la oportunidad de escolarizarse de forma continuada.

1.2. La Educación Secundaria (ES) tal como está ahora sufre una serie de problemas y es susceptible de muchas críticas por parte de la Comisión. Por un lado, considera que la EB es una vía de progreso social, pero que al mismo tiempo es poco igualitaria, poco abierta y de poca calidad, ya que no prepara adecuadamente ni para la Educación Superior ni para el mundo laboral.

Si analizamos nuestro contexto educativo vemos que también es susceptible de algunas críticas. Se nos presenta el problema de los módulos profesionales. Por un lado es cierto que por el hecho de exigir la titulación de la ESO para acceder a la Formación Profesional, ésta ya se dignifica y obtiene un nivel de calidad superior a la anterior. Aunque también es cierto que la situación **no queda bien resuelta** debido a la falta de comunicación y acceso directo entre los módulos profesionales de segundo y tercer nivel. Si algunos módulos profesionales no tienen ninguna salida académica, es mucho más que probable que gran parte de la población opte una vez más por cursar el bachillerato como única vía bien valorada socialmente para después acceder a los módulos-3 o a la universidad y así no cerrarse ninguna posibilidad. Por tanto los módulos-2 vuelven a quedar como un vía de segundo orden y no funcionan como una alternativa viable.



La Formación Profesional persigue la preparación para un oficio y la adaptación a los cambios en el ámbito laboral que se supone que a lo largo de la vida profesional una persona tendrá que hacer. Por este motivo es importante que los centros se relacionen con empresas, y, a través de estos contactos, impulsen conjuntamente períodos de alternancia trabajo-estudio-trabajo. **La elección de la Formación Profesional no ha de ser un camino sin retorno, una vía muerta, sino que estas formaciones tendrían que ser más flexibles, adoptando más pasarelas entre los diferentes tramos educativos.**

1.3. La Educación Superior está considerada como el motor del desarrollo económico. Cada vez hay más demanda de estudios superiores, hasta el punto de caer en la masificación que padece la universidad en nuestro país. A pesar de la gran demanda y masificación en los países occidentales, se pueden percibir claramente unas desigualdades exageradas respecto del número de universitarios de países desarrollados y los países en vías de desarrollo. Por ejemplo, en África uno de cada 1.000 habitantes es universitario, mientras que en Estados Unidos la proporción es de uno por cada 50 habitantes.

Actualmente la enseñanza superior está en crisis; las causas de ésta son: el paro de los estudiantes universitarios, la poca calidad de la enseñanza y, finalmente, la sumisión al imperativo económico. Además, la Educación Superior ha de hacer frente a un aumento de las tareas (fundamentalmente, las que hacen referencia a la supervisión y organización) y de las capacidades intelectuales.

Las funciones tradicionales vinculadas a la universidad son la investigación, la innovación, la enseñanza y la formación, la educación permanente, la cooperación internacional. En síntesis, el principal objetivo de la universidad es la investigación y el desarrollo (I+D). A estas funciones se le han de añadir las siguientes: formar especialistas interdisciplinariamente, respondiendo a una demanda social; **abrirse a los que quieren formarse de forma global y humanística, es decir, a diversos colectivos** (mayores de 25, mayores de 50, aulas abiertas a la tercera edad, etc.). Por ello la universidad ha de flexibilizar sus estructuras organizativas y comenzar a pensar en acoger estos colectivos que valoran la formación en ella misma sin perseguir, muchas veces, una titulación. Es necesario, pues, favorecer el acceso flexibilizando horarios, facilitando la alternancia de estudio con el trabajo, facilitando un sistema de tutorías que permitan una atención personalizada o que complementen aspectos de formación presencial y semipresencial.

La universidad debe participar más en los debates sociales y fomentar la cooperación internacional en el ámbito de la investigación. Hoy es necesario tener presentes otras modalidades de enseñanzas alternativas a la tradicional y presencial como son la educación a distancia (incorporando las nuevas tecnologías) y la modalidad semipresencial.

2. Fracaso escolar

La educación ha de asumir el reto de convertir la diversidad en un factor de enriquecimiento mutuo entre los individuos y de convivencia entre los grupos sociales, evitando que se convierta en un factor de exclusión social.

La exclusión social es consecuencia de la distribución desigual de la riqueza y la podemos encontrar tanto en el ámbito internacional como local. Se ha de evitar que el sistema educativo refuerce la exclusión que puede derivar de programas centrados en los resultados académicos. En estas situaciones, el fracaso escolar resulta irreversible y es causa de marginación y exclusión social.

Ante esta situación se nos presenta un imperativo educativo y ético: **combatir el fracaso escolar**. Es por este motivo que se han de tomar medidas políticas de discriminación positiva, evitar los guetos educativos o la segregación de estudiantes.

Según datos facilitados por el *Departament d'Ensenyament* extraídos del *Informe* realizado por la *Inspecció d'Ensenyament* (junio de 1997) *–Resultados de evaluación de los alumnos de ESO, bachillerato y ciclos formativos de formación profesional específica en Cataluña. Curso 1995–*, el índice de fracaso escolar (entendido como la no obtención de la titulación durante el curso que les corresponde) referente al número de alumnos que no supera el primer ciclo de ESO es del 29%, cifra que aumenta hasta el 35% en el segundo ciclo de ESO.

Estos datos se complementan con los facilitados por la Fundación CIREM extraídos del estudio *Desigualdades de éxito en la Educación Secundaria Obligatoria, 1996*. Las cifras corroboran de forma clara la idea que es necesario romper con el círculo: pobreza, fracaso escolar y exclusión social. En el estudio aparecen de forma destacada los datos siguientes: «no consiguen el título de ESO el 83% de los hijos e hijas de las familias pobres, ni el 34% de las familias obreras, frente al 20% de las familias medias y casi el 13% de las de clase elevada».

Parece que se puede concluir que las condiciones sociales, económicas y culturales muestran estar detrás de las enormes diferencias que se producen en la obtención de la titulación y del rendimiento académico en general.

Presentamos aquí una experiencia realizada con éxito en los Estados Unidos y recientemente en Euskadi como una medida de lucha contra el fracaso escolar: **las escuelas aceleradas**.

2.1. Escuelas aceleradas o intensivas (comunidades de aprendizaje) una alternativa al fracaso escolar.

La experiencia realizada con éxito en los Estados Unidos desde 1987, se considera una de las respuestas más adecuadas que los americanos han aportado a la crisis del sistema educativo y del fracaso escolar de una tercera parte de los alumnos de primaria y secundaria de escuelas desfavorecidas. Los alumnos que fracasan, llamados *alumnos de riesgo*, provienen en su mayoría de medios desfavorecidos, pobres, de minorías étnicas y familias monoparentales.

Las escuelas aceleradas potencian las expectativas positivas del alumnado y utilizan métodos diseñados para niños superdotados y niñas superdotadas; integran los mejores recursos de la comunidad en la escuela y establecen una colaboración permanente entre toda la población implicada.

El principio en el cual se fundamentan estas escuelas se basa en la convicción que se puede conducir a todos los alumnos de una misma edad a un mismo nivel de éxito académico al final de su escolarización. Esto implica hacer trabajar a los alumnos que fracasan a un ritmo acelerado en relación con los que cuentan con medios más privilegiados. Se trata de ofrecer a los alumnos con dificultades «escuelas de excelencia». Cada alumno, cada padre, cada profesor, se ha de convencer de que no existe la fatalidad del fracaso. Y todos juntos han de formar, con el personal del centro escolar, una comunidad responsable que asuma el mando y la responsabilidad de la educación.

En síntesis, lo que proponen las escuelas aceleradas (comunidades de aprendizaje) es lo siguiente:

1. Negar la fatalidad del fracaso escolar como premisa
2. Potenciar expectativas positivas en los estudiantes, padres y maestros
3. Utilizar métodos diseñados para alumnos superdotados
4. Integrar los mejores recursos de la comunidad a la escuela
5. Ofrecer a los alumnos clasificados de riesgo escuelas de excelencia
6. Abrir la escuela y establecer una colaboración permanente entre toda la comunidad implicada
7. Transformar la escuela y el barrio a partir de crear una nueva cultura y un cambio en las actitudes

Esta comunidad de aprendizaje se compromete en la construcción de una escuela que aprenda a solucionar por sí misma los problemas que se le presentan. El proceso de

transformación de la escuela y del barrio consigue un cambio de las actitudes y la creación de una nueva cultura. Las escuelas que impulsan esta experiencia no pueden quedarse solas; es necesario que obtengan el apoyo decidido de la comunidad.

Son impulsores de este modelo Henry Levin (Universidad de Stanford), J.P. Comer (Universidad de Yale) y Robert Slavin (Universidad John Hopkins). Y entre nosotros, CREA (Centre per a la Recerca d'Educació d'Adults, Universidad de Barcelona) asesora cuatro centros del País Vasco que están experimentando este modelo como una alternativa a los programas compensatorios y al aprendizaje por ritmos o unidades curriculares adaptadas.

3. Comunidades educadoras para facilitar que se reconozcan las competencias adquiridas en cualquier ámbito educativo

Las comunidades educadoras entienden la educación como el proceso de crecimiento y transformación que permite que las personas sean más libres y capaces de participar como miembros de pleno derecho en la sociedad de la información y del conocimiento. Entienden la educación como un itinerario personal a través del cual cada persona de forma autorregulada aprende a ser y a convivir.

Las comunidades educadoras entienden los territorios, las ciudades, como un medio donde se complementan el sistema educativo, las iniciativas de educación no formal, social y cultural. El criterio de territorialización promueve que la escuela (entendida como representante hegemónica del sistema educativo) se abra al medio social en el cual actúa y establece relaciones de colaboración con los otros agentes educativos del territorio.

Es en este marco global de referencia que se ha de replantear de raíz el actual proceso de obtención de titulaciones de forma única. Conviene que se tengan en cuenta y se acrediten los conocimientos, las capacidades y las competencias aprendidas fuera de la formación inicial, en definitiva los conocimientos, las capacidades y las competencias aprendidas a lo largo de toda la vida.

Es también en este sentido que consideramos que la educación engloba y sobrepasa el ámbito estricto de la educación formal. Y en consecuencia es necesario que la responsabilidad de la educación de los ciudadanos no recaiga exclusivamente en la institución escolar sino que se practique una especie de corresponsabilidad entre todos los agentes implicados (padres, profesionales de la educación y otras fuerzas sociales).

El modelo de organización que pensamos podría dar una respuesta más eficaz a los diferentes problemas y tensiones que plantea la educación (centralización-descentralización) es el que se basa en el principio de la descentralización. Un modelo que acerque a los ciudadanos a la gestión y planificación de los recursos educativos en función de las necesidades más prioritarias y que los implique. Estamos hablando de una planificación territorial que haga de la coordinación y optimización de los recursos educativos una máxima. Cuando el *Informe* de la Comisión habla de que sólo la toma de responsabilidad de las comunidades en los temas educativos garantiza el éxito de las acciones e innovaciones educativas, creemos que dicha garantía pasa por esta fórmula de territorios, comunidades o ciudades educadoras.

Si la Educación Básica es un pasaporte que facilita y permite el acceso y el tránsito por los diferentes ámbitos educativos a lo largo de la vida, es necesario en primer lugar que este pasaporte no caduque, es decir, que se actualice en función de las necesidades de cada persona, colectivo y sociedad. Pero esta actualización de los conocimientos, capacidades y competencias no se puede convertir en una especie de escolarización permanente, sino que se ha de garantizar que todo aquello que una persona va aprendiendo a lo largo de su vida se le pueda reconocer y acreditar de una forma flexible tanto por parte del ámbito académico como del profesional.

Discusión del *Informe Delors* sobre la educación en el siglo XXI (capítulos 2 y 5)

Componentes de la Comisión: Màrius Martínez (profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB), Gloria Amigó, Jordi Cabús, Gerard Ferrer, Jovita Guasp, Joana Herance, Imma Izquierdo, Sergi Martínez, Carme Prat, Patricia Rodríguez, Laura Ventura (estudiantes de Educación Social de la UAB)

Partiendo de una primera lectura de aproximación al texto, se hicieron sucesivas concreciones y focalizaciones en aspectos considerados relevantes, después de los procesos de discusión.

Una vez delimitados los temas específicos más importantes de cada uno de los dos capítulos se convino en hacer una aproximación primero descriptiva para después hacer una valoración y aproximación a las implicaciones para la práctica. Dadas las características mundialistas del *Informe* ha sido difícil contextualizar las posibles implicaciones prácticas. La educación y la práctica educativa están necesariamente interrelacionadas con el entorno donde se desarrollan. Éste, tiene que caracterizar su orientación, metodología e intervención según sus características coyunturales y los modelos culturales por los cuales se determinan las personas que lo forman. Por esta razón es necesario referir las implicaciones en la práctica a un contexto determinado. El grupo de discusión decidió hacerlo en Cataluña y en el Estado español. Plantear una visión más amplia (planetaria o exclusivamente centrada en el Tercer Mundo, o en otras realidades) hubiera supuesto una dificultad por no tener, todos los integrantes del grupo, los mismos elementos de juicio e informaciones en los que fundamentarse.

El resultado ha quedado estructurado en tres capítulos temáticos divididos a su vez en tres apartados:

- Ideas del texto.
- Valoración crítica.
- Implicaciones para la práctica.

Finalmente, las conclusiones se refieren a una visión global sintética de la experiencia con alguna sugerencia derivada de esta síntesis.

Temas seleccionados Después de una primera lectura individual fueron seleccionados una serie de temas. Posteriormente en la discusión de éstos, se decidió acotar las líneas de trabajo a tres cuestiones, que fueron consideradas como las más relevantes por el grupo:

1. Participación-«escuelacentrismo».
2. Redefinición de trabajo-educación a lo largo de toda la vida.
3. Igualdad de oportunidades-diversidad cultural.

Desarrollo de los temas

1. Participación- «escuelacentrismo» 1.1. Ideas relevantes del texto

La finalidad de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social entendida como transmisora de los valores culturales de cada comunidad o colectivo y como vehículo para la socialización de sus integrantes. El sistema educativo debe preparar a las personas para participar en un proyecto común, tiene que enseñar los derechos y deberes, desarrollar competencias sociales y fomentar el trabajo en equipo en la escuela.

En las sociedades actuales se contemplan situaciones de extrema pobreza y de exclusión social, agravados por fenómenos como son el crecimiento de la población en el mundo empobrecido, migraciones combinadas con la crisis moral, la delincuencia y la fragmentación de los vínculos de proximidad.

Hay también una crisis de la idea de Estado/Nación y una crisis de la concepción que se tiene de la democracia. Los grandes medios de comunicación nos han acostumbrado a la política espectáculo, y los partidos políticos, al clientelismo electoral.

Esta situación demanda una mayor participación de la sociedad civil así como poner en funcionamiento verdaderos procesos de descentralización política e institucional.

La educación ha sido acusada, en este contexto, de ser factor de exclusión y de evidenciar las desigualdades sociales. Por todo ello es necesario reinventar la democracia y es en este terreno donde la educación debe jugar un papel fundamental. Dentro de los diferentes procesos educativos se tiene que concebir la diferencia, las diferentes expectativas, capacidades de las personas y el pluralismo cultural como un factor positivo, y ésta tiene que estar dirigida a potenciar la plena ciudadanía, consciente y activa. Los retos actuales de la educación se pueden concretar en el ofrecimiento de una visión global de los problemas colectivos y en la demanda a todos los agentes que intervienen en el proceso educativo de la necesidad de impulsar la participación en la vida democrática.

La Comisión que ha elaborado el informe considera que la escuela tiene que fomentar valores universales como la tolerancia y el respeto mutuo y debe contribuir a la alfabetización política elemental, haciendo de la institución un modelo de práctica democrática: aplicando juegos de simulación como por ejemplo parlamentos, diarios escolares...

La práctica escolar no puede ser neutra puesto que lleva implícita una carga ideológica; por tanto, tiene que potenciar la adquisición del sentido crítico de los alumnos y alumnas y los procesos de formación de juicio; ha de facilitar la acción autónoma y el pensamiento libre. El problema que se plantea en esta cuestión, para la Comisión, es el del principio de autoridad en el que se basa toda la enseñanza.

Por otra parte, fuera del ámbito escolar la educación permanente deberá contribuir a la formación de la sociedad civil activa considerada un puente para el diálogo entre el individuo y el poder político. De este modo se puede llegar a una auténtica solidaridad de destino.

1.2. Análisis crítico

En primer lugar, es necesario considerar la finalidad de la educación como el desarrollo integral del ser humano; ello comporta considerar la dimensión social, pero también las dimensiones personal y laboral. De otra forma se ofrece una visión parcial de la educación y del acto educativo.

Esta restricción en cuanto a la conceptualización de la educación, no solamente queda explicitada en la definición de sus finalidades, sino que también se contempla, básicamente, en la reducción del acto educativo al marco escolar, al ámbito formal. Esta visión se podría denominar *escuelacentrista*. A pesar de que también cita la educación no formal e informal, como es la familia y otros agentes de la comunidad que intervienen en los procesos educativos, concibe la institución escolar como el eje central de la en-

señanza y como una garantía para la excelencia del derecho cultural para todo el mundo, perpetuando los planteamientos tradicionales de la modernidad.

Es necesario considerar la educación, en su globalidad, como uno de los elementos principales para la transformación. A pesar de que la escuela tiene un peso específico importante en la educación no se la puede considerar en solitario como agente de cambio de la conducta colectiva.

El *Informe* propone una práctica indefinidamente flexible de la escuela para dar respuestas a las nuevas necesidades socio culturales. Actúa como si las reformas posibles pudiesen dar cobertura a todos los campos de la cultura. La cultura escolar es una más de todas las manifestaciones culturales posibles, y la escuela no tiene la capacidad de absorberlas todas.

Por otro lado, la participación en la escuela no tiene que limitarse a los juegos de simulación democráticos; la institución tiene que fundirse con el entorno a través de la dialéctica con todos los colectivos sociales y profesionales que pueden intervenir en ella. La escuela tiene que educar para la vida; los valores de la democracia participativa tienen que ser objetivos curriculares y deben estar presentes en el proceder de la escuela. La escuela es la vida, no una simulación.

Un último aspecto que se considera importante es el hecho bastante discutible de la verticalidad en la relación educativa entre el docente y el discente. El *Informe* da por supuesto el principio de autoridad que se establece en la acción educativa y que ejerce el educador. La participación ciudadana se basa en el diálogo horizontal entre las personas, las comunidades y las culturas. La educación y las instituciones educativas (formales y no formales) tendrían que ser un modelo de esta participación; el aprendizaje mutuo de todos los participantes y la creación de conocimientos, en la mayoría de los casos, tendrían que provenir de la dialéctica y del consenso entre los participantes en la educación permanente, sobre todo cuando se habla de educación de adultos.

No hay culturas mejores ni peores, sino culturas o expresiones culturales que tienen más prestigio social que otras. La posesión o no de determinadas formas culturales a menudo es la causante de los procesos de exclusión de amplios colectivos. La participación, a partir de la escuela, tiene que fundamentarse no en instituciones generalizadoras de cultura, sino en la comunicación entre las personas que generan continuamente nueva cultura.

1.3. Implicaciones en la práctica

Se parte del concepto de ciudad educadora o ciudad aula que engloba, dentro de esta abstracción, todos los ámbitos posibles de intervención educativa, desde los contextos informales de relación con iguales, familia, o diferentes colectivos, hasta los contextos de educación formal y no formal. Se establece así una complementariedad entre tres grandes ámbitos educativos, y se entiende la educación en su globalidad, como un proceso permanente en la vida de todo individuo.

Desde la institución escolar tiene que haber una auténtica descentralización traducida en políticas que potencien la integración real de la escuela en su entorno, favoreciendo la participación de los miembros de la comunidad. Como ya se ha dicho, la escuela tiene que fundirse con el entorno. Se deben crear estructuras organizativas que estimulen la participación (asambleas, rotatividad de cargos, consejos escolares, federaciones de consejos, etc.).

Del mismo modo se deben incluir en los currícula las habilidades sociales y comunicativas (aspecto que deja al margen el *Informe*), y dar prioridad al desarrollo de las personas más que a la administración de títulos y practicar el aprendizaje con sentido. Hacen falta actividades cercanas a las necesidades y potencialidades de todas las personas.

Saliendo del ámbito estrictamente escolar, la participación es la que garantiza la in-

serción en la sociedad por parte de las personas. Surge del convencimiento de que nada se puede hacer al margen de éstas, y supone la capacidad de decisión sobre los propios proyectos de vida. La sociedad tiene que articularse y organizarse en redes y asociaciones civiles que ejerzan el contrapunto al poder político. La educación tiene el imperativo de fomentar y ofrecer las herramientas necesarias a las personas para que esta participación se consiga. El desarrollo de las capacidades personales pasa por la participación y la búsqueda de formas de solución a los problemas colectivos. Participar implica abrir las capacidades de responsabilidad, diálogo, saber escuchar, planificar, evaluar, corregir y trabajar juntos.

2. La educación a lo largo de toda la vida y el trabajo de una sociedad en cambio

2.1. Ideas relevantes del texto

La educación a lo largo de toda la vida se ha convertido en un concepto relevante en un momento de cambio acelerado en todas las parcelas de la actividad humana. Los ámbitos de aprendizaje fuera del espacio escolar se han multiplicado espectacularmente.

Por otro lado, la división del ciclo vital en períodos claramente delimitados —infancia y juventud dedicados a la educación; edad adulta consagrada a la actividad profesional y finalmente jubilación— ha dejado de corresponder a la realidad de la vida contemporánea y se ajusta todavía menos a los imperativos del futuro. La rápida evolución del mundo exige una actualización permanente del saber. La noción de especialización está siendo sustituida en muchos sectores modernos de actividad por las de competencia evolutiva y adaptativa al cambio.

La formación básica de adultos en un marco educativo extraescolar; la dedicación parcial al estudio en contextos universitarios; la formación en idiomas, en asociaciones —como capacitación profesional o como actualización de conocimientos—; la formación sindical; los sistemas de formación abierta y a distancia, son parte de un universo educativo diversificado. La educación supera los sistemas escolares y se enriquece con la contribución de otros factores sociales.

En adelante el período de aprendizaje cubre toda la vida y cada tipo de conocimiento invade el ámbito de los demás y lo enriquece. La educación abarca desde la infancia hasta el final de la vida, y da lugar, para la Comisión, a la llamada *educación a lo largo de toda la vida*. Este proceso educativo continuado tiene que dar a cada individuo la capacidad de dirigir su destino en un mundo en el que la aceleración del cambio tiende a modificar las relaciones de hombres y mujeres en el espacio y el tiempo.

El concepto de educación permanente, por tanto, se ha ampliado hoy no solamente por una necesidad de renovación cultural, sino además y sobre todo ante una nueva y capital exigencia de autonomía dinámica de los individuos. Para el grupo de discusión fue oportuno centrar el análisis en la problemática laboral, sin menospreciar el resto de cuestiones nombradas. La falta de trabajo y las situaciones de subcontratación afectan gravemente el progreso de los ciudadanos en todas las demás esferas de desarrollo.

A finales del siglo xx el *Informe* constata que hay más de 120 millones de personas que están en paro en el mundo y muchas más que están subempleadas. En Cataluña se concreta en un 16% de la población activa y en el resto del Estado supera el 20% de la misma.

Además del problema de la falta de trabajo, también se constata un cambio radical en éste: el acortamiento del período de actividad profesional, la disminución del volumen total de horas de trabajo remuneradas y la prolongación de la vida después de la jubilación. Disminuye el tiempo que se dedica al trabajo (los jóvenes llegan al mercado laboral más tarde, se avanza la jubilación, hay más vacaciones, se tiende a reducir la semana laboral, aumenta la jornada de tiempo parcial, etc.). Al no alcanzar la plena ocupación aparecen una multiplicidad de regímenes y contratos laborales (tiempo parcial,

duración limitada o trabajo por cuenta propia). Aparecen nuevas formas de trabajo como el desarrollo del trabajo a distancia o el trabajo desde casa.

Al acortarse el tiempo destinado al trabajo aumenta el tiempo disponible para otras actividades. Este incremento se tendría que dedicar, en parte, a la educación, sobre todo si se considera que ésta no se limita a la adquisición de conocimientos ni depende exclusivamente de los sistemas educativos. En este sentido, la educación a lo largo de la vida tiene que proporcionar los medios para afrontar los retos y los peligros de los cambios, para alcanzar un mejor equilibrio entre trabajo y aprendizaje y para el ejercicio de una ciudadanía activa.

En síntesis, los cambios radicales que están afectando a las diferentes parcelas de la actividad humana generan nuevas necesidades, pero también potencialidades educativas. Esta nueva situación obliga a tener en cuenta el patrimonio temporal que las personas tienen y que pueden invertir en educación.

Por otro lado no se puede olvidar que los cambios generan también algunos problemas, entre los que se destaca el del agravamiento del paro. Las nuevas situaciones de paro y las nuevas modalidades contractuales unidas a la transformación del mercado laboral y de los períodos de permanencia en él, deben hacer pensar en la doble vertiente, la de la problemática que genera y en la de las potencialidades que también supone.

2.2. Análisis crítico

La Comisión se pregunta qué pasaría si en el futuro el trabajo dejase de ser la referencia principal respecto a la cual se definen la mayor parte de los individuos. Esta pregunta, si bien es pertinente si se observa la disminución del tiempo que se le dedica, no tendría que hacer perder de vista que el trabajo es imprescindible para poder participar en igualdad de oportunidades y como elemento de autorrealización.

El trabajo no es aquello más importante en sí, sino en la medida en que posibilita la realización personal, la autonomía, la independencia, la emancipación y por tanto la génesis de personas adultas autónomas, que pueden participar en igualdad de condiciones en cualquier ámbito de la vida.

La Comisión considera que la formación continuada en relación al trabajo (llamada *capacitación profesional permanente*) responde a un imperativo de orden económico y permite a la empresa dotarse de personal con las mejores aptitudes, necesarias para mantener la ocupación y reforzar su competitividad, brindando a los individuos la oportunidad de actualizar sus conocimientos y vislumbrar posibilidades de ascenso. El grupo de discusión no comparte esta visión tradicional de la capacitación profesional. La capacitación profesional permanente se tiene que definir en términos de madurez profesional, de responsabilidad y competencia para el propio desarrollo, de adaptación o crítica a un determinado sistema o entorno, y no solamente desde la concepción clásica del beneficio empresarial. Esta idea entronca con la creencia que el ser humano es capaz de mejorar sus condiciones de vida y de relación con el entorno de manera crítica y participativa.

A pesar de que las actividades tradicionalmente vinculadas a las diferentes etapas de la vida cambian, no se tiene que olvidar que la infancia y la primera adolescencia son períodos en los que la educación juega un papel fundamental por ser la base y el fundamento de las posibilidades de desarrollo futuro. En este sentido se debe recordar que en estas etapas juegan un papel educativo de primer orden tanto la escuela, como el entorno, como el núcleo familiar.

Para el grupo de discusión la educación tiene que promover el desarrollo global de las personas en todas las esferas: individual, social y laboral. En este sentido, el trabajo —que es una de estas esferas— probablemente no debería tener el monopolio de la atención (seguramente pasaremos a caracterizarnos menos por el trabajo y más por otras ac-

tividades), pero sin duda tampoco es una actividad que se tenga que menospreciar por todo lo que implica.

Se considera fundamental dignificar, flexibilizar y reordenar el trabajo pero sobre todo, y en primer lugar, no olvidar que es necesario hacerlo patrimonio de todo el mundo. Las políticas laborales deberían considerarlo un objetivo principal. Es cierto que el trabajo deja de ser referencia principal pero no deja de ser una referencia imprescindible, irrenunciable.

2.3. Implicaciones para la práctica

La educación permanente se fragmenta y se desarrolla en múltiples espacios y tiempos, no necesariamente vinculados siempre con la formalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los contextos educativos reglados suponen, en nuestro entorno, una fuente de recursos subexplotados. Es necesario rentabilizar los espacios educativos en las amplias franjas horarias en que están cerrados (se puede pensar en todos los centros educativos públicos que permanecen cerrados por la noche y los fines de semana), sobre todo en un momento en el que la infrautilización es más evidente por la baja natalidad.

Es necesario formar profesionales que también sean ciudadanos y personas con capacidad crítica de interpretar, afrontar y transformar su entorno de manera abierta y participativa. Esta capacidad contribuirá a su desarrollo como personas, ciudadanos y profesionales. Favorecer la participación y las posibilidades de sugerir mejoras y cuestionar el funcionamiento de las instituciones son instrumentos que las hacen más humanas y más capacitadas para evolucionar.

La Administración tiene un papel fundamental en la lucha contra la exclusión y el paro, y en el fomento de la participación activa. Estas cuestiones difícilmente pueden dejarse en manos de empresas que se deben regir por las leyes del mercado. Los poderes públicos deberían procurar crear las condiciones para que el trabajo fuera patrimonio de todo el mundo. El compromiso de desarrollo global de las personas es un compromiso de toda la ciudadanía de una región o comunidad y por lo tanto de las instituciones que la representan, que sólo pueden ser las instituciones públicas y a su frente la administración competente. La privatización de determinados servicios básicos supone forzar su transformación en empresas en el marco de las leyes de mercado. Los compromisos con toda la ciudadanía no pueden desarrollarse en un contexto regido por estas leyes.

Si bien se constata cómo muchos países experimentan crisis en las políticas sociales que hacen temblar los cimientos de un régimen de solidaridad, son precisamente estas políticas sociales y sobre todo económicas las únicas que juntamente con la educación podrán nivelar las situaciones de desigualdad.

Todos los cambios en la duración de la vida activa, como la jubilación flexible, la contratación a tiempo parcial, reducir la vida laboral en períodos en que surgen circunstancias de especial atención (paternidad y maternidad, por ejemplo), la reducción de la vida laboral total (a 40.000 horas como se dice en el *Informe*), son fórmulas para conciliar la vida laboral, la vida personal, familiar, social y ciudadana que es necesario impulsar.

Es necesario pensar también en el papel que en la educación permanente juegan las instituciones; en este sentido el grupo de debate coincide con las propuestas de la Comisión: sobre la importancia de su cambio de rol, dejando de ser espacios culturales meramente conservadores del patrimonio y convertirlos en instituciones educativas donde participen la familia y los diversos actores sociales. En este sentido, superar el antagonismo entre los medios de comunicación y la educación, propiciar las sinergias entre espacios educativos y otros espacios y sistemas (alternativas educativas), son algunos de los ejemplos que el *Informe* proporciona y que parecen interesantes para el grupo.

Otra iniciativa a potenciar sería multiplicar las asociaciones entre el sistema educativo y las empresas para propiciar el necesario acercamiento entre la formación inicial y la formación permanente.

En otro orden de cosas y teniendo en cuenta que el analfabetismo en los países en vías de desarrollo y el analfabetismo funcional en los desarrollados constituyen los principales obstáculos en el establecimiento de verdaderas sociedades educativas, la educación a lo largo de toda la vida puede representar una nueva oportunidad para los que por múltiples razones no han podido seguir una escolaridad completa.

Finalmente, se debe destacar el papel de las tecnologías de la información las cuales podrán constituir un auténtico medio de obertura general a los campos de la educación no formal, convirtiéndose en uno de los vectores principales de una sociedad educativa en la que las diferentes fases de aprendizaje se piensan de manera radicalmente nueva. El desarrollo de las tecnologías, el dominio de las cuales permite un enriquecimiento continuo de conocimientos, tendría que contribuir en particular a que se reconsiderasen el lugar y la función de los sistemas educativos en la perspectiva de una educación prolongada durante toda la vida.

3. Igualdad de oportunidades- diversidad cultural

3.1. Ideas relevantes del texto

El *Informe* parte de la base que en el seno de las sociedades se producen conflictos que afectan a su cohesión. Las migraciones, el éxodo rural, la urbanización desordenada, la dispersión de las familias, la ruptura de las solidaridades tradicionales, contribuyen al aislamiento del individuo y, por tanto, al resquebrajamiento de los vínculos de proximidad.

La educación juega un papel muy importante en estas situaciones. Deberá tener en cuenta las expresiones culturales de cada uno de los grupos que componen una sociedad. La Comisión que ha elaborado el *Informe* trata el tema del respeto al pluralismo tanto desde la educación formal como desde la no formal para llegar a una educación democrática y participativa. Es importante posibilitar que cada individuo se sitúe dentro de la comunidad a la cual pertenece en primer lugar, la mayoría de veces en el plano local al mismo tiempo que se le proporcionan los medios para abrirse a las otras comunidades.

En referencia a la cuestión de la diversidad cultural, en el *Informe* se identifican dos visiones sobre la educación: la primera, que plantea una educación intercultural que sea realmente un factor de cohesión y de paz; y la segunda, que considera como hecho prioritario definir una educación adaptada a los diferentes grupos minoritarios.

Otro tema que trata el *Informe* es el de la prolongación de la escolaridad que ha perjudicado más que mejorado la situación de los jóvenes socialmente desfavorecidos. El fracaso y la deserción escolar producen una división en dos categorías de jóvenes que resulta más grave cuando persiste en el mundo laboral, cuando los no diplomados o graduados buscan trabajo en las empresas con una desventaja casi insuperable. Algunos de ellos, considerados como inocupables, se ven definitivamente excluidos del mundo del trabajo y privados por tanto de toda posibilidad de inserción social. Ésta, según el *Informe*, es una de las grandes contradicciones de la educación, que es acusada de provocar exclusiones múltiples y de agravar las divisiones del tejido social, pero a su vez también se la considera capaz de evitarlas.

El principio de igualdad de oportunidades es un criterio esencial para todos los que intentan establecer progresivamente las diversas etapas de la educación a lo largo de toda la vida. En virtud de un imperativo democrático, sería justo que este principio se plasmas formalmente en modalidades de educación flexibles para que en cierto modo la sociedad garantizara desde el principio la igualdad de posibilidades de escolarización y de formación ulterior para cada individuo.

Se plantea el hecho de incorporar o reincorporar al sistema educativo a quien se haya mantenido alejado de él o a quien lo haya abandonado porque la enseñanza impartida no se adaptaba a su caso. También es necesario tener claro que quien se aleja del sistema educativo tiene que participar y tener las herramientas suficientes para llevar a cabo esta participación de forma democrática.

La Educación Básica, cuando alcanza su objetivo, suscita el deseo de seguir aprendiendo. Por ello puede ser motor o freno para la igualdad de oportunidades. Si no generaliza el deseo de aprender aparece el riesgo de que se acentúe también la desigualdad porque la falta o insuficiencia de la formación inicial puede afectar gravemente la continuidad de los procesos formativos. Por ello, se demanda una mayor participación de los colectivos que tienen una falta de formación inicial, porque sin la recuperación de éstos y de su motivación para continuar o recomprender el proceso no puede conseguirse la igualdad de oportunidades real.

Otro riesgo a tener en cuenta, que puede ser generador de desigualdades, es el dominio y la posesión de las nuevas tecnologías. El hecho de que dentro de cada sociedad se creen importantes desigualdades entre quien domine estos nuevos instrumentos y los que no tengan esta posibilidad debe preocupar a los agentes educativos y a la administración. El peligro es que se constituyan sociedades con diferentes niveles de desarrollo, según el acceso que tenga cada grupo social a las tecnologías.

3.2. Análisis crítico

Es necesario concebir la educación como la base integral y global para el desarrollo del individuo; sin ésta el ser humano no puede integrarse dentro de su comunidad. En una misma comunidad en la que existen diferentes culturas es necesario que la educación potencie la igualdad para alcanzar un nivel de calidad de vida digna para todos los ciudadanos.

Se entiende que esta igualdad considerada absolutamente necesaria, supone tener recursos para moverse por un entorno diverso, tener conciencia crítica de sí mismo y del entorno y partir de aprendizajes significativos que tienen que basarse en la propia cultura, lo cual constituye la base de la convivencia intercultural en una sociedad cada vez más multicultural.

La igualdad de oportunidades sólo es posible cuando, tanto las culturas mayoritarias (no se consideran hegemónicas ya que sería otorgarles un valor que no tienen) como las culturas minoritarias, adoptan un modelo «de asertividad cultural»:

Lo que el grupo de discusión bautizó como *asertividad cultural* consiste en reivindicar el propio patrimonio al tiempo que se está dispuesto a dialogar abiertamente en términos de igualdad con cualquier otra propuesta o identidad cultural. Se entiende que así se favorece que las demás culturas puedan llegar a reivindicar también sus opciones y riquezas y construir juntas un patrimonio común.

Si bien muchas veces se dice que para que haya participación tiene que haber igualdad de oportunidades, desde el grupo de análisis se plantea la idea de que para que haya igualdad de oportunidades es necesaria la participación asegurada de todo el mundo. Para ello, hay que dar herramientas y medios para conseguirlo. La igualdad tendría que partir de la participación comunitaria. Sólo cuando ésta está presente estaremos hablando de igualdad de oportunidades.

Partiendo de una sociedad que explicita su compromiso con la igualdad de oportunidades mínimas, es necesario desvincular a las personas del determinismo generado por un contexto poco favorecedor a través de experiencias educativas de participación, de desarrollo del espíritu crítico y de autonomía de pensamiento y acción.

La educación tiene que dar herramientas para reconducir la vida de aquellas personas que presentan problemas de desestructuración social, familiar, cultural..., y por ello,

se cree que se debe dar más protagonismo a la educación no formal para evitar las concepciones *escuelacentristas*.

Por otra parte, las desigualdades no se generan dentro de la escuela sino que son el producto de un entorno socioeconómico y cultural determinado. La escuela puede evidenciarlas y en ocasiones, cuando se pervierte el acto educativo, reforzarlas.

3.3. Implicaciones en la práctica

Partiendo de la base que la participación se da en el momento en que se produce la igualdad de oportunidades real, y que si esta última no se da se deben proporcionar herramientas para favorecer la participación de todo el mundo y el respeto a la diversidad cultural, parece pertinente:

- Elaborar programas que potencien la interculturalidad en la comunidad.
- Crear en todas las comunidades espacios para la construcción cultural propia.
- Prestigiar las culturas desprestigiadas.
- Evitar la formación de ghettos étnicos, culturales, lingüísticos, etc., y fomentar la interrelación entre las diferentes culturas.
- Potenciar aprendizajes significativos en el marco de la propia cultura como base para alcanzar la identidad y poder interaccionar con las demás.
- Dotar a la gente de claves para entender otras culturas.
- Trabajar la conciencia crítica y relativizar los propios conocimientos. No creer que son absolutos.
- Aumentar la flexibilidad en las iniciativas educativas.
- Propiciar el acercamiento a los individuos de las parcelas de participación y decisión.
- Ante conflictos culturales, mantener una actitud abierta y de diálogo. Es necesario flexibilizar los propios pensamientos.

4. Conclusiones generales

En primer lugar se debe destacar que la experiencia ha sido valorada positivamente por todo el colectivo participante. Es enriquecedor seguir procesos de discusión de este tipo de documentos porque son generadores de debate y propician las reflexiones individuales y colectivas.

Es necesario también remarcar positivamente el tono progresista y acertado de muchos de los argumentos y conceptos expuestos en buena parte del texto antes de presentar algunos temas de reflexión y análisis que pueden cuestionar y ampliar determinadas ideas y contenidos del *Informe* y también generar propuestas y conclusiones generales.

De todos modos, el grupo que ha trabajado este apartado considera imprescindible buscar mecanismos para que estos documentos puedan llegar a las bases educativas y sirvan para generar debates como el que se ha recogido en la presente publicación. Cuando estos informes se quedan en manos de la élite intelectual, cultural, educativa, social, política o económica, da la sensación que se produce una contradicción entre este hecho y el espíritu del *Informe*. Se corre el peligro de que no se generen procesos de transformación.

De esta forma, desde la Comisión se ha planteado la posibilidad de extender estas jornadas de reflexión a las diferentes facultades de la UAB que estén interesadas en debatirlas, y que este sea un primer paso introductorio para la difusión entre el resto de colectivos implicados en los procesos educativos –de carácter formal o no formal– y el resto de la sociedad.

Se considera oportuno destacar, conscientes de las limitaciones que conlleva el hacer un informe de estas características, la dificultad que tiene que tener un colectivo de expertos, con diferentes orígenes y trayectorias, para consensuar un texto de descrip-

ción, análisis y valoración de una realidad, en vistas a generar propuestas dirigidas a inspirar las futuras políticas educativas de los diferentes estados y países.

No extraña, pues, comprobar como el resultado se aleja de una realidad, perdiendo la validez para todas las realidades posibles y como a menudo de los esfuerzos de consenso, en documentos de este tipo, no siempre sale un riqueza de matices sino una cierta borrosidad o contraposición de los mismos.

Otro aspecto que se ha debatido en el grupo de trabajo es la referencia que se hace en el *Informe* a la educación permanente y, en ella, la poca explicitación del papel de los educadores y educadoras. Partiendo de la propia definición de los propósitos prioritarios de la educación en todas sus etapas (en una dimensión continua, de educación permanente), en cuanto a fomentar la autonomía y libertad suficiente que permite a la persona tener que utilizar mecanismos de movilidad y supervivencia, el *Informe* no se centra en uno de los elementos importantes en el proceso de interacción entre educando y educador, es decir, en los agentes que pueden ayudar a hacer posible las necesarias transformaciones. Unos agentes, no solamente considerados desde una práctica docente (ámbito formal), sino también desde un posicionamiento que convierta el acto educativo en una educación considerada como acción participativa cultural, en una educación que afronte las desigualdades sociales y favorezca la igualdad de oportunidades.

Es necesario analizar también el lenguaje utilizado en los textos, ya que cada palabra lleva implícita una carga de significación que responda a una determinada concepción ideológica. Así, cuando se habla de que la educación de los hijos es patrimonio de madres o mujeres en general esto hace suponer una determinada visión de los roles, al igual que cuando se habla de educar como sinónimo de inculcar. El grupo de discusión ha sido sensible también a la carga ideológica que algunas expresiones conllevan (a veces no considerada por los redactores o a veces debida a la traducción).

Parece también oportuno reivindicar la necesidad de abordar la conceptualización o concreción de las ideas de fondo del documento en realidades concretas. Buscar estrategias e iniciativas encaminadas a propiciar esta conceptualización que no es otra cosa que propiciar el convertir el pensamiento global en actuaciones locales.

Se ha considerado también, desde la Comisión de trabajo, la marcada tendencia occidentalista del *Informe*: no todas las realidades mundiales son necesariamente convergentes, ni todas tienen la necesidad de llegar a similares grados de desarrollo económico; lo que importa son las personas y las comunidades, su bienestar, y la posibilidad de desarrollar su proyecto de vida en común, independientemente de las tendencias de las culturas supuestamente hegemónicas, concepciones impulsadas desde los sectores económicamente desarrollados.

La educación por sí misma no es nada si no se contextualiza en una realidad concreta; estas realidades son cambiantes y tienen la exclusividad de las culturas o mezcla de culturas que las generan. A parte de la propia cultura existen condicionantes, tanto o más fuertes, concretados en intereses económicos y políticos mundiales. Se tiene que considerar que un informe proveniente de un organismo internacional tendría que incluir no solamente recomendaciones estrictamente educativas, sino posicionarse sobre qué soporte institucional tienen que recibir estas políticas y establecer posiciones de control sobre la aplicación de todos los contenidos sociales del *Informe* en los diferentes países.

Dotar de una buena red de instituciones educativas a todas las ciudades o comunidades, para empezar a superar situaciones de exclusión o de pobreza, puede considerarse positivo, pero en ningún caso suficiente.

Una utopía necesaria

Componentes de la Comisión: Lluís López del Castillo Rosique (coordinador, profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB), Guiomar Bonet Biosca, Loli Cabello Sibaja, Eulàlia Canet Nebot, Marta Mena Gispert, Sílvia Morales Ragasol, Dolors Morera Ayza, Marta Pont Batalla, Maria Antònia Santandreu Massanet, Neus Vila Coronas (estudiantes de Magisterio. UAB)

Hay que decir que una primera lectura rápida de la totalidad del *Informe* acaba con la siguiente impresión generalizada:

Nos hallamos ante una propuesta interesante que hay que catalogar en el género de la utopía, entendiendo utopía (en este caso) en el sentido de una remodelación positiva de la educación desde una visión de futuro humanista y optimista.

Las dos incógnitas que surgen inmediatamente son, por un lado, la de averiguar los instrumentos que pueden hacer viable una propuesta parecida, y por otro, el hipotético realismo de plantearlo a escala mundial.

Desde este punto de partida, pues, hemos perfilado los siguientes ejes principales de nuestro estudio y nuestras reflexiones sobre el *Informe*:

Determinar los contornos positivos de esa utopía: las ideas que la conforman y con las que podríamos sentirnos identificados.

Seleccionar y catalogar los instrumentos que se proponen (si los hay) o determinar los que habría que proporcionar.

Una vez aceptada la mundialización como marco, pensar cuál debe de ser el papel asignado a la educación en dicho contexto mundial.

Contrastarlo todo con nuestra realidad nacional.

De todas formas, repasando la historia de este *Informe* y enfocando su contenido desde una perspectiva global, es evidente que se trata de un documento político. Es decir, de un documento que tiene por objetivo, primero, hacer reflexionar a los políticos (¿la clase política?) sobre educación. Es desde esta perspectiva, principalmente, desde la que hay que valorar el esfuerzo hecho por los redactores para convencer de la viabilidad de dicha utopía a quienes tienen la llave maestra de su puerta principal de acceso.

Ideas generales que compartimos y matizaciones

Cabe resaltar la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y de las sociedades contrastándola con la limitación real de sus posibilidades. No se puede caer en la tentación de pensar que la educación, por muy bien enfocada y generalizada que esté, asegurará fatalmente ese desarrollo, ni tampoco que pueda ser la única vía para alcanzarlo.

La defensa de la educación como valor en sí misma es un pensamiento progresista. Pero habrá que ver si quienes comandan la sociedad, especialmente la economía, lo comparten. Hay que ser lo bastante consciente, al tomar esa postura, del significado de semejante gesto en el contexto mundial.

Glosando la introducción diríamos que la pobreza, las opresiones y las guerras no retroceden siempre gracias a la educación. El origen de esos desastres, ¿está en la falta de educación o en la lucha por el poder (económico, político, social)? Los imperialismos clásicos fueron bárbaros con los humanos, aún poseyendo (deteniendo) la cultura. Y recordemos que, históricamente, la educación ha sido muchas veces el instrumento para perpetuar el poder: en otro tiempo, cuando estaba limitada a determinadas clases so-

ciales y, más acá, cuando se generaliza pero se le otorgan funciones diversificadas, según países y según estratos sociales dentro de un mismo país. La incógnita se despejará en la medida en que sepamos qué papel otorga a la educación –a escala mundial y a escala nacional– la ideología neoliberal actualmente dominante.

Es necesario retener la concepción de la humanidad como libre protagonista de concienciación pero que no ha sabido poner remedio a una serie de problemas. Es una idea de progreso pensar en términos de humanidad, de globalidad. Pero habría que añadir alguna corrección contrastada con la realidad actual: la humanidad no es, por ahora, un ente globalmente autónomo y consciente. El debate existente se produce entre minorías (las que detentan el poder y las que defienden alternativas de distinto signo); el resto engloba a inmensas mayorías que son arrastradas por el día a día económico y condicionadas por la cultura consumista y mediática.

La democracia ha conquistado nuevos territorios hasta ahora dominados por el totalitarismo. Eso es cierto, pero continuamente pierde otros. Y a menudo los logros se limitan a aspectos, importantes desde luego, pero formales. Muchas veces, en el seno de estructuras de democracia representativa recién estrenadas continúan, o surgen formas de vida y comportamientos profundamente antidemocráticos: paro, corrupción, miseria, militarismo, sexismo, neocolonialismo...

Existen desde luego unas tensiones que hay que superar (entre lo mundial y lo local, lo universal y lo singular, la tradición y la modernidad, el largo plazo y el corto plazo, la competencia y la igualdad de oportunidades, el desarrollo de los conocimientos y la capacidad humana de asimilación, lo espiritual y lo material), procurando hallar el equilibrio entre ambos extremos. Esta propuesta de superación de aparentes contrarios por la vía dialéctica de la negociación y el equilibrio y, en definitiva, de la síntesis, es totalmente plausible.

Aún así, será preciso matizar que hay realidades muy desiguales a escala mundial. Los puntos de partida para la superación de tensiones vienen marcados por profundas desigualdades. La competencia (sería más adecuado hablar de «competitividad») no es un polo de una de tantas tensiones existentes: creemos que está en la base de la ideología vehiculada por el sistema social y económico mundial imperante. ¿Es posible pensar que alguien pueda escapar a la obsesión por la competitividad?

La educación debe favorecer ese planteamiento dialéctico de superación de tensiones entre extremos. En cualquier caso, una visión global y cualitativa de la educación no puede pensar en encontrar la solución añadiendo nuevas «disciplinas», sino que se trata de que las educadoras y los educadores tengan claras una serie de cuestiones. Hay que profundizar en los aspectos éticos de la educación: ayudar a entenderse a sí mismo y al otro.

El concepto de «mundialización» vaga a lo largo de la introducción del *Informe*. Será necesario concretar el contenido de dicho concepto desde todos los ámbitos posibles para marcar desde el inicio la diferencia existente entre homogeneización y uniformismo cultural, y dar respuestas válidas para todas las realidades.

Para pensar y edificar nuestro futuro común debemos tener una concepción de la educación abierta y permanente. Hay que pensar cómo la educación puede contribuir al desarrollo continuo de la persona y de las sociedades como un factor más para un desarrollo humano más armónico. Desde una perspectiva de progreso, los interesados por la educación estamos condenados, con un cierto voluntarismo, a prestar ese «servicio». Sobre todo si tenemos en cuenta que las mejoras que se pueden producir, con nuestra acción, serán acogidas siempre en función de su eficacia al servicio del papel asignado a la educación en cada contexto nacional. Es preciso reformular siempre la pregunta: ¿la educación, en función de qué y en manos de quién?

La tecnología no es contraria al educador ni lo puede sustituir en la relación con el

educando. Todo dependerá de la concepción (o mejor dicho, de la praxis) que se tenga de la educación: ¿transmisora o promotora? De ello se derivan distintas escalas de valores y, en consecuencia, distintos diseños y prácticas. La educación debe analizar y aprovechar las informaciones que recibimos gracias a las nuevas tecnologías cada vez más presentes en la sociedad. Pero, ¿queda claro, en qué sociedad ocurre un hecho semejante? Porque hay países que a menudo no tienen ni escuela.

Es necesario implantar la educación durante toda la vida y reconsiderar y unir las distintas etapas de la educación. La denuncia de los déficits básicos en educación en muchos países debe ir acompañada de una propuesta distinta de la educación básica, fundamentada precisamente en otra concepción («no transmisiva») de la educación: «leer, escribir y calcular» se podrían convertir en los pilares sobre los que se edificase a escala mundial una sociedad de analfabetos funcionales. Educar es más que reforzar la cognición: hay que fomentar la imaginación y la creatividad, acompañándolo de la revalorización de la cultura oral y de los conocimientos extraídos de la experiencia del niño o del adulto. La educación es, también, una experiencia social donde cada individuo aprende a partir de conocerse y de relacionarse. Y se debe vincular con las demás instancias sociales básicas: familia, comunidad...

Es necesaria una diversificación de la enseñanza para evitar el fracaso escolar, el sentimiento de exclusión y los problemas de masificación que de ello se derivan. Habrá que analizar hasta qué punto las reformas educativas –y en concreto la que está en curso en nuestro país– lo tienen suficientemente en cuenta y ponen las bases para solucionarlo. Ninguna reforma tendrá éxito si viene impuesta desde arriba, si dejan de participar en ella sectores directamente interesados. Habría que destacar y matizar el papel que en todo ello deben tener los docentes. Al docente cada vez se le exige más. En un momento en el que muchos jóvenes se encuentran con menor apoyo por parte de las familias pero con mayor información, existe el peligro de cargar al docente con tareas de suplencia de otras instancias y otros agentes educativos insustituibles: los padres en primer lugar. Hay que recordar que existe una corresponsabilidad con respecto a la educación, y que se halla distribuida entre diversos sectores.

Los cuatro pilares de la educación

Es interesante el planteamiento de los cuatro pilares como esquema de sostén a cuatro bandas y con el mismo valor para todas ellas. No obstante hay que puntualizar que el modelo de educación que ha priorizado hasta ahora el aprender a conocer, y en menor medida el aprender a hacer, es el de la educación transmisiva. Modelo predominante con seguridad a escala mundial, y que aún tiene fuerza en el conjunto del Estado español, donde parece que vuelve a ganar posiciones debido a un conjunto de circunstancias culturales y políticas.

La educación no ha de transmitir masiva y eficazmente un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, sino que debe proporcionar los instrumentos para valorarlos, seleccionarlos, clasificarlos, explotarlos, aplicarlos, etc. Por lo tanto, parece que se parte de una falsa dicotomía. La cantidad de información cultural no garantiza ni con mucho la educación.

Lo del tesoro escondido en cada uno de nosotros suena a innatismo. Las posibilidades creativas vienen a partir de situaciones y vivencias de las personas. Tal como nos vienen el lenguaje, las pautas de conducta, etc.

Aprender a conocer

Aprender a conocer para poder entender el mundo en el que se vive, para poder vivir con dignidad, desarrollar las capacidades profesionales, comunicarse con los demás.

Lo más importante es descubrir nuevos aspectos, experiencias, realidades..., para

entender lo que sucede. No se puede enfocar el conocer como memorización de contenidos, sino como interiorización de unos hechos culturales. Tampoco se trata de conocer solamente aspectos necesarios para desarrollar una profesión, sino de conocer todo lo que nos permite entender los hechos, las características de la sociedad, los problemas, las maneras de ser...

Es positiva la concreción de una visión más global de la educación: como un proceso que implica a la persona y a la colectividad. Llevado a la realidad de nuestra sociedad contemporánea, se propugna pues una prolongación de la escolaridad y una atención a las necesidades surgidas en el mundo adulto por el incremento del tiempo libre, que se debe llenar de contenidos.

Una concepción no utilitarista y a corto plazo de la educación conduce también a subrayar la importancia del dominio preferente de procedimientos y el placer del estudio.

Pero en muchos de estos aspectos, la propuesta va contra corriente de una realidad, al menos en el mundo occidental, de un porcentaje muy elevado de juventud sin un primer trabajo y sin trabajo estable, y de una población adulta en situación de paro y al mismo tiempo carente de educación de base y de intereses culturales.

Entre otros muchos objetivos necesarios de una educación que contemple a esas capas sociales como destinatarias, está la de proporcionarles la clave de interpretación de la sociedad donde viven, y de los problemas económicos, sociales y políticos insertos en ella y que más les afectan.

Contra ello juega la fuerza actual del pensamiento neoliberal, que tiende a liquidar el estado del bienestar, y condiciona a una administración y a un sistema económico que valoran al individuo de manera utilitaria.

Aprender a hacer

Habría que vincular este apartado con la capacitación cultural general más que con la capacitación profesional concreta. ¿Qué puede significar desde esa perspectiva una especialización ya en la secundaria? La enseñanza básica tiene éxito si da el impulso y sienta las bases que permitan continuar aprendiendo durante la vida.

Es interesante la idea de aprender a resolver las situaciones distintas que se presentan, pues una de las exigencias de la sociedad actual es la capacidad de adaptarse a los cambios, a las nuevas situaciones, aprender del trabajo en equipo.

Se tendría que hablar aquí y situar cómo unir teoría y práctica en los procesos de conocimiento: inducción-deducción, interpretación-argumentación deben ir juntos. La práctica ha de llevar a la teoría (no es un simple apéndice de ella).

Aprender a convivir

Aprender a convivir comporta descubrirse a uno mismo y descubrir al otro. Y ello significa sentar las bases de una educación en la democracia y en los valores del pluralismo.

No obstante, basando este aprendizaje sólo en la participación en proyectos cooperativos (acción humanitaria, ayuda a los necesitados...), se correría el peligro de dejar a un lado la sensibilización y la comprensión de la realidad de los demás. Es decir, hay que llevar cuidado en no caer en paternalismos.

¿Cómo solucionar la tensión entre el concepto aprender a convivir y la realidad de la sociedad competitiva actual? ¿Cómo convivir a escala mundial, si a nivel local hay enfrentamientos a menudo trágicos entre grupos?

Es preciso redefinir los objetivos de la educación en ese punto: conocerse a uno mismo y descubrir al otro, y tender hacia objetivos comunes. Primar, por lo tanto, todo cuanto valore la convergencia por encima de las posturas y criterios individuales y conside-

rar la comunicación como un factor educativo fundamental.

Los medios docentes (y otros medios de educación no formal) son un lugar adecuado para sustituir la competitividad por la cooperación:

- La práctica de evaluación, ligada a menudo de manera mecánica a la concepción de ránking, se debe cambiar por procesos de autorregulación, de aprender a aprender, que pongan en juego las capacidades de atención, memoria y pensamiento.
- La educación en y para el deporte puede ser otro de los puntos de encuentro importantes de un cambio de actitudes.
- El compartir o no los instrumentos de trabajo y de estudio.

En muchos otros aspectos, está claro que «el aprender a convivir» ha de conectar continuamente con el «aprender a conocer» y el «aprender a hacer».

Asimismo, esos medios son lugares idóneos para conocer y valorar la diferencia. Para educar en el respeto y la convivencia, y descubrir las raíces de distintas formas de pensar y de actuar que son excluyentes –como el sexismo, la xenofobia, el liderismo, el fanatismo (político, deportivo, nacional...)–, las cuales es posible hallar en actitudes y comportamientos cotidianos.

Los medios docentes deben constituir una comunidad donde cada cual cumpla su rol en educación. No obstante, al adulto que está implicado en ella le compete una función tutorial destacada, que no puede quedar reducida a la caricatura de un espacio dentro del horario, ni definida solamente por esquemas tecnocráticos.

Aprender a ser

Un punto débil del esquema de cuatro es precisamente el tener que dar autonomía a este cuarto pilar. Creemos que aprendemos a ser según cómo aprendemos a conocer, a hacer y a convivir. En cualquier caso, no se puede llenar este cuarto pilar con ciertos contenidos básicos de la educación, como si estuvieran situados aparte (tal vez se trata tan sólo de un problema de método).

La educación debe contribuir a un desarrollo global de la persona (cuerpo y mente): debe propiciar la libertad de pensamiento, la capacidad crítica, la autonomía de acción...; debe conceder un lugar especial a la imaginación y a la creatividad, y también a la intuición como capacidad intelectual específica de los seres humanos. Como muy bien dice el *Informe*, la educación es en primer lugar un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración continua de la personalidad.

Así, por ejemplo, la familiarización con el ritmo y el movimiento, con la armonía del esquema corporal y otros esquemas espaciales; la ejercitación y la afinación de la vista, de la voz y del oído; el dominio de las manos para hacer, y del lenguaje para construir y para jugar; el fomento de la atracción por el juego simbólico y por los juegos de simulación de todo tipo, etc., no son un lujo de una educación elitista que pudiera formar líderes, estrellas de la música, del teatro, de la literatura..., sino que son bases necesarias de la formación de las personas. Y por lo tanto, son elementos constituyentes de la educación básica.

No intentamos atraer a los alumnos hacia la literatura, por ejemplo, por ver si surge un poeta, un novelista, un dramaturgo, al menos de vez en cuando, de entre el conjunto de obreras y obreros, de oficinistas, de médicos, etc. Lo hacemos para que el futuro mecánico, la futura dependienta o médico sientan como una necesidad a Salvat-Papasseit, Martí i Pol, Lorca o Neruda, por ejemplo.

El personal docente en la búsqueda de nuevas perspectivas

Se espera mucho de los docentes. Pero esta afirmación tan antigua y reiterada debe ir acompañada, en cualquier nueva propuesta, del sistema de ayudas y de apoyo que precisa el personal docente para hacer frente a dicha tarea. Y en cualquier caso, ante la importancia otorgada al papel del docente y a la responsabilidad que se le atribuye, habrá que preguntar también si es a la escuela a quien le corresponde la total responsabilidad en educación. Eso no concordaría con la relativización que se hace al comienzo del *Informe* sobre el papel de la educación formal en el conjunto de la educación.

Una escuela abierta al mundo debe significar también una escuela resituada en su papel en el conjunto de los agentes educativos. Aparte de la familia y las demás comunidades más inmediatas, hay que considerar el papel educativo que ejercen las instancias mediáticas actuales, especialmente la televisión, y la influencia cada vez mayor de las nuevas tecnologías. Y de cómo los niños crecen condicionados de un modo más decisivo respecto a como lo hicieron los adultos contemporáneos suyos, entre ellos los docentes.

En ese sentido, el concepto de una escuela abierta al mundo se debería cambiar por el de una educación abierta al mundo, omnicomprensiva. No es el docente (individuo) quien ha de «prolongar el proceso educativo fuera del centro, organizando experiencias de aprendizaje...», estableciendo un vínculo entre las asignaturas enseñadas y la vida cotidiana de los alumnos...; sino que ello es responsabilidad del sistema educativo en su conjunto, de los diversos agentes y especialistas educativos, de las diversas instancias educativas y, en definitiva, de la Administración. Si se quiere, todo lo coordinadamente posible. No podemos estar de acuerdo con esa imagen, repetida hasta la saciedad, de esos héroes y heroínas multiuso y abnegados, dispuestos en todo momento a transformar la sociedad desde la escuela.

Es verdad que el docente debe partir de la realidad, de la experiencia, y de los conocimientos de los alumnos, y de su entorno familiar y social –y eso tendría que ver con la forma como glosamos el aprender a conocer–, y también es muy positivo el enfoque que se da al desarrollo de las capacidades críticas: adquirir el necesario distanciamiento de los hechos donde uno está implicado es algo preciso para ejercer la crítica. Creemos que esa es la primera condición para desterrar enseñanzas transmisivas y posibles adoctrinamientos.

También es cierto que el docente debe ser más bien un «acompañante» de los alumnos en la tarea de buscar y administrar el saber, proporcionando unos valores fundamentales para toda la vida. El problema está en ponernos de acuerdo sobre qué valores. Cada cultura posee una codificación diferenciada. Posiblemente un primer valor «universal» sería el que se señala al hablar de la formación del criterio y del sentido de la responsabilidad individual. Y otro sería el referido anteriormente sobre el desarrollo de la capacidad crítica. En cualquier caso, se reafirma aquí la concepción del docente como elemento clave e insustituible en la educación.

Sea como sea, es cierto que es en la educación básica y especialmente en las primeras edades donde el papel del docente es más relevante.

La formación del personal docente, su capacitación, debe ser algo más que buenos deseos. ¿Quién debe afrontar económicamente esa formación? ¿Cuáles son las condiciones laborales en las que el docente desarrolla su trabajo? Es hora ya de desterrar la concepción «vocacional, sagrada y abnegada» de la tarea de los docentes. La motivación del docente vendrá desde luego (como pasa en cualquier trabajo) por el ejercicio de una profesión de su agrado, pero esa motivación sólo tendrá continuidad si el docente tiene una seguridad en su formación (inicial y permanente), si dispone de los medios profesionales adecuados para trabajar y si lo hace en condiciones laborales dignas (y, en consecuencia, si la consideración social guarda relación con las expectativas que se crean a su alrededor y al nivel de exigencia al que es sometido continuamente por parte de la so-

ciudad). Y esa consideración positiva debe demostrarla en primer lugar y de manera efectiva la Administración.

En lo referente a la formación inicial, y pensando en nuestro país, la formación universitaria de los maestros debería tener la consideración de licenciatura para todo el cuerpo docente que debe atender a la educación básica, tal como nosotros la concebimos (infantil, primaria y secundaria), de manera que se garantizara una preparación científica sólida, en las diversas áreas. Las formas de organizar esa formación serían múltiples en atención a las distintas especializaciones, pero deberían tener en común la conexión con la realidad educativa.

La formación permanente (en referencia al sector público) se debería enfocar de manera que el factor interés colectivo que significa la mejora en la calidad de la docencia se antepusiera al factor promoción personal. En consecuencia, no se puede contar para ello con el voluntarismo (tiempo y dinero) de los implicados, sino con los recursos públicos. La formación permanente debe implicar a toda la «comunidad educativa» y debe unir teoría y práctica, de forma que comprometa a los docentes y a los especialistas mejor preparados que sepan compartir experiencia y reflexión sobre la experiencia, a las que habría que añadir la investigación para la mejora de la calidad. Cualquier enfoque de la formación permanente teorístico y tecnocrático ya ha demostrado su ineficacia y sus costes, tanto en el desgaste y desmotivación de las personas, como en el derroche de dinero público. Sin embargo, no vemos como elemento central de la formación permanente del docente otras capacidades y otros conocimientos de realidades extraeducativas (empresas, por ejemplo).

La selección y contratación del profesorado es otra de las asignaturas pendientes en nuestro país. Creemos que debemos exponer aquí que, de la importancia otorgada a los proyectos educativos y al trabajo en equipo en los centros, se tendría que derivar la garantía de continuidad de los equipos. Y que de la importancia otorgada a los consejos escolares, como instancia representativa y decisoria de las partes implicadas en cada comunidad con respecto a educación, se tendría que derivar el principio de capacidad para participar en la selección del personal del centro. Las reivindicaciones, ya antiguas en ese sentido, tienen puesta en la actualidad la sordina; pero los problema y las disfunciones continúan, ahora con tanta fuerza como antes.

La capacitación para las tareas de dirección de los centros educativos es un elemento necesario que hay que combinar, no obstante, con una participación democrática de los implicados: el conjunto del equipo. Consideramos un error tender hacia una especialización que, a corto o medio plazo, puede crear un cuerpo segregado de la práctica educativa, con todas las secuelas negativas de burocratismo y tecnocracia.

Conclusiones

Es totalmente acertado el enfoque mundial como marco general del *Informe*. Correspondía elaborarlo, lógicamente, a una comisión que lo redactó teniendo como destinataria a la UNESCO. Era necesario pensarlo desde una perspectiva política, ya que se dirigía en principio a los responsables políticos de la educación en la totalidad de países de nuestro mundo. A ellos compete seguramente encontrar las formas concretas de llevarlo a la práctica en cada país.

Pero hemos considerado de nuestra incumbencia, y lo decimos con toda humildad, como profesionales o futuros y futuras profesionales de la educación, el incidir sobre las propuestas de contenidos educativos diseñadas en el *Informe*.

La generalización de la Educación Básica es una propuesta que afecta a la justicia social más básica a escala mundial. Pero es imprescindible determinar su orientación (objetivos y contenidos), que no puede ser sino la que vaya en el sentido de aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a conocer.

La orientación adecuada, así concebida, de esa educación es impensable sin la garantía, también a escala mundial, de una formación inicial y permanente de los educadores y educadoras, sin la garantía de asegurar sus derechos laborales y de atender a sus necesidades profesionales.

Esta base primera debe ir acompañada de una concepción más objetiva de la función social del docente –alejada de idealismos e individualismos–, y de su reubicación en el conjunto del medio educativo y de los distintos agentes educativos presentes en la sociedad.

La realidad del mundo actual, con desigualdades económicas, sociales y políticas evidentes entre distintos países y en el seno de cada país, condicionan ya desde el inicio tales planteamientos, pues imposibilitan incluso un punto de partida igualitario. Más aún ante el dato histórico comprobable de que los sistemas educativos no han sido nunca instrumentos neutros en ningún sitio. Con ello no descubrimos nada nuevo, pero es preciso recordarlo con claridad, no para invalidar de raíz cualquier propuesta de progreso, sino sencillamente para saber dónde estamos y con qué podemos topar.

Comunicación de ERC (Esquerra Republicana de Catalunya)*Josep Bargalló Valls. Diputado al Parlament de Catalunya por ERC*

Inmersos como estamos en el debate político diario, es necesario agradecer que, al menos de vez en cuando, alguien nos obligue a formular reflexiones más a largo plazo. Los que tenemos el mundo de la enseñanza entre nuestras responsabilidades parlamentarias, ahora, en pleno proceso de implantación de un nuevo sistema educativo, sufrimos más que nadie la *vorágine* de la cotidianeidad. A pesar de esto, descuidaríamos nuestras obligaciones si, más allá de las punzantes faltas que surgen día a día en el contexto de la aplicación de la reforma, no nos detuviéramos a reflexionar sobre las opciones educativas que deben plantear nuestras respectivas opciones políticas. Por esto, me complace aprovechar este espacio de debate sobre el *Informe* de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI que, por encargo de la UNESCO, preside Jacques Delors, para esbozar algunos de los rasgos más significativos de la opción educativa que formula para la Cataluña del siglo XXI Izquierda Republicana de Cataluña.

En este sentido, podemos partir de la concepción con que arranca el capítulo octavo del *Informe*: «...el papel del responsable político (...) debe dar una visión a largo plazo del futuro, ha de garantizar la estabilidad del sistema educativo y su capacidad de reformarse; ha de garantizar la coherencia del conjunto estableciendo prioridades y ha de abrir, finalmente, un gran debate social sobre las opciones económicas y financieras».¹

Globalidad y realidad local

La visión de futuro y el debate social que reclaman los autores del *Informe*, no obstante, serían absolutamente estériles si no se realizasen desde la propia realidad del territorio en el cual se implanta el sistema educativo. Por mucho que podamos estar de acuerdo con el concepto de globalidad, que el mismo *Informe* enfatiza una y otra vez, y con el cual nos vemos plenamente interrelacionados por nuestra concepción universalista de los derechos y deberes personales y colectivos, caeríamos en la trampa del neoliberalismo —de la uniformización del capitalismo a finales de siglo— si pensáramos que la solución a la necesidad global de formación y de uso de las posibilidades culturales ha de ser también globalizadora. Que hay una única solución. Todo lo contrario: cada territorio, cada realidad nacional y temporal, exige una solución particularizada, propia, adecuada, factible.

Los planteamientos educativos del *Informe* —«los sistemas educativos tendrían que dar las mismas oportunidades de educación a todo el mundo, respetar la diversidad de gustos y culturas y responder a todo tipo de demandas»,² «los principios (...): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir»³...— no pueden materializarse sin esta concepción de vínculo a un territorio y a un tiempo, sin la conscien-

1. Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, UNESCO; *Educación: dentro hay escondido un tesoro*, Centro UNESCO de Cataluña, 1996, p. 141.

2. *Ibid.*, p. 142.

3. *Ibid.*, p. 143. En la versión catalana del *Informe*, la última frase es «aprender a vivir juntos», pero creo más adecuada la traducción que he dado.

cía clara que los presupuestos teóricos se han de llevar a cabo a partir de un contexto concreto y con un conjunto humano particularizado. De hecho, la necesaria raíz democrática de toda opción educativa, en el sentido que ha de surgir de un debate social y ha de contar con todos los agentes –y no sólo de un simple estadio consultivo y formal–, ha de basarse en este vínculo con la realidad en la cual debe aplicarse.

Descentralización, autonomía de gestión y financiación

Desde esta idea que el sistema educativo ha de partir de unas concepciones globales igualitarias –las mismas oportunidades para todos, iguales principios de formación personal–, pero al mismo tiempo, que el único sistema educativo que puede cumplir las premisas de responder a las demandas sociales y surgir del debate social, es el que sitúa la concepción global en la realidad local. La opción que más claramente puede ser útil a estas concepciones y a estas premisas es la que se basa, consecuentemente, en la subsidiariedad: la máxima descentralización de las competencias ejecutivas –política–, la máxima autonomía de gestión de los centros –pedagógica.

Así, el sistema educativo que se está implantando en nuestro país no responde a lo que deberían ser las expectativas fundamentales en lo referente al sistema entendido como estructura, dejando a un lado, ahora, sus aspectos de contenido. Si bien puede ser que en otras situaciones geográficas y sociales esto no sea posible, en la Cataluña de finales del siglo xx, con su complejidad social y su nivel económico, ya hubiera sido posible dar nuevos pasos fundamentales para establecer un sistema que respondiera claramente a las necesidades de la población y a la propia evolución del marco educativo: un sistema más descentralizado y con más autonomía, con plena participación democrática.

No obstante, vayamos por partes. De hecho, es cierto que el *Informe Delors* no acaba de ser claro a la hora de distinguir estructuras estatales, estructuras nacionales –o, si se quiere, regionales, en este lenguaje europeo que se nos va imponiendo– y estructuras locales. No me extraña en absoluto: la conformación de los grandes organismos internacionales es más supraestatalista que realmente internacional, y esa es la mentalidad con la que se mueven muchos de sus miembros –y no es necesario decir que la trayectoria política del presidente de la Comisión es un ejemplo fehaciente–. Por esto, los párrafos que el *Informe* dedica a la descentralización, desde nuestra perspectiva nacional, son más bien confusos: cuando habla del nivel local, a veces parece que se quisiera referir a lo que es la Cataluña autónoma, la Escocia con suficiente poder competencial o a un land alemán, y a veces a lo que sería la administración municipal. De hecho, sería igual: en Cataluña, la descentralización sería un claro avance en la estructura educativa, un avance necesario. Dicho de otra forma, un sistema educativo que responda a la realidad catalana ha de ser claramente descentralizado, con tres niveles competenciales definidos: una administración central, la Generalitat, que mantenga las plenas competencias legislativas –a través del Parlament– y las competencias ejecutivas comunes –a través del Gobierno–, aquellas que marquen la coherencia del sistema –una estructura común, un currículum mínimo y una inspección centralizada–; una administración local –los distritos, en Barcelona; los ayuntamientos, en algunos municipios de alta demografía; entidades supramunicipales, en el resto del país– que asumieran el resto de competencias ejecutivas y que asegurase la interrelación de los agentes locales –culturales, sociales y económicos– con los centros, y, finalmente, los centros educativos, que tendrían que disponer de una amplia autonomía de gestión y organización administrativa y económica, y de diseño de proyectos educativos diferenciados.

Es cierto lo que se señala en el *Informe*: «Los modelos de organización y de gestión de la educación no son finalidades en si sino instrumentos»,⁴ evidentemente. Pero tam-

4. *Ibid.*, p. 145.

bién es cierto que estos modelos acaban siendo claves a la hora del desarrollo del sistema. La grave problemática de la enseñanza pública en nuestro país tiene mucho que ver, está claro, con la opción de soporte a la escuela privada del poder ejecutivo actual; pero es evidente que la dinámica en la cual hemos entrado nada más tiene la vía de salida de la autonomía de gestión y organización de los centros en un contexto de administración descentralizada. Y, si es preciso, parémonos un momento en este punto: la realidad social de nuestro país nos ha llevado –con la ayuda intencionada de la LOGSE– al lugar donde nos encontramos, el de una doble red sostenida, al margen de contadas excepciones, toda ella con dinero público: centros de titularidad y gestión pública con subvención pública y centros de titularidad y gestión privada con subvención también pública, que no reciben igual trato de la administración a la hora de enfrentarse con aspectos tan cruciales como la autonomía de gestión y organización –que sí tienen los centros de titularidad privada, pero no los de titularidad pública–, el cumplimiento de los mínimos curriculares y de la legislación educativa –sobre lo que sí hay control en los centros de titularidad pública, pero no siempre, y nunca con la misma intensidad, en los de titularidad privada– o la inclusión en los procesos de matriculación de la diversidad social y, por tanto, el trabajo pedagógico con alumnos procedentes de todos los espectros de esta diversidad –que sí que se da en los centros de titularidad pública, pero no en los de la titularidad privada–. En este contexto, la obligada uniformización de centros de titularidad pública, que dependen de un sistema absolutamente centralizado –y que son los únicos que dependen en el sentido pleno del término– es una carga negativa para su desarrollo. Y no podemos olvidar que este contexto tiene otro ingrediente, que la aplicación del nuevo sistema educativo ha acelerado y ha llevado a un primer plano: la competitividad entre todos los centros de un mismo ámbito local. Una situación de oferta ampliamente competitiva, en la cual los centros de titularidad pública se encuentran en absoluta inferioridad de condiciones.

Evidentemente que la solución a esta situación –que amenaza gravemente la red de centros de titularidad pública, que son los máximos garantes de la equidad del sistema– pasa por la concepción de que todos los centros que se mantienen con fondos públicos –sea cual sea su titularidad– han de verse sometidos a los mismos deberes y han de gozar de los mismos derechos –de hecho, en la sociedad europea contemporánea aquello que define la concepción del servicio público ya no es exclusivamente la titularidad del servicio, sino, y fundamentalmente, la fuente de financiación: nada más es privado aquello que se sostiene únicamente con fondos privados. Presuponer lo contrario –sólo es público aquello que es de titularidad pública y no tiene financiación privada– es claramente reaccionario, en el sentido que va contra los intereses de progreso social colectivo y los principios de control de la hacienda pública.

Una vez conseguida esta equidad entre las dos redes, o mejor dicho paralelamente a este hecho, la autonomía de gestión de los centros es el segundo ingrediente necesario para la consolidación de un sistema en el cual los dispositivos de evaluación del mismo sistema y de cada uno de los centros sean objetivos y, lo que es más importante, sirvan para su primera finalidad. Y si la Comisión de la UNESCO afirma que «es necesario evitar que la educación incremente las desigualdades sociales»,⁵ la dinámica actual de nuestro sistema conduce a todo lo contrario.

En este sentido, el *Informe* plantea una necesidad que, con lo que hemos dicho hasta ahora, puede ser de difícil comprensión en nuestro país: «la Comisión cree que es legítimo y deseable movilizar los recursos financieros privados, para limitar la presión que se ejerce sobre el presupuesto de los estados».⁶

5. Ibid., p. 153.

6. Ibid., p. 151.

Decía que se hace difícil, de entrada, plantearse, ahora y aquí, este presupuesto, cuando estamos aplicando un conjunto legislativo –LODE, LOGSE...– que ha comportado una disminución de la aportación privada o, si se quiere, un claro aumento de la financiación pública. Y, más, cuando tenemos un sistema que, aún con la prestación gratuita a la enseñanza obligatoria, se ha ido basando, generación tras generación, en aportaciones privadas no voluntarias, como es el caso de los libros de texto, que no son gratuitos en nuestra realidad –y sí en otros países– pero sí que son de uso obligatorio.

A pesar de esto, la descentralización que apuntábamos, con su vínculo con los agentes locales, tendría que comportar una mayor aportación de la financiación privada a la enseñanza pública: no en el armazón educativo, pero sí en proyectos docentes específicos, en la formación profesional básica, superior y continua –entendidas desde una concepción más amplia, menos laboral de lo que hoy en día se entiende–, en la investigación inherente a la enseñanza universitaria, en el mantenimiento de instalaciones escolares de uso comunitario...

Uno de los casos más claros de la necesaria conjunción entre financiación pública y financiación privada es el de la enseñanza universitaria: tiene que haber un soporte privado al esfuerzo público en la formación superior, nunca como limitador de la autonomía universitaria, ni como sustituto de la utilidad pública del servicio, pero sí como intercambio de intereses y necesidades, en el contexto del control de unos consejos sociales que habrían de ser bastante diferentes a los de ahora, mucho más operativos y más eficaces en sus funciones. En este sentido, en una enseñanza no obligatoria, como es la universitaria, sería demagógico –por fácil que sea hacerlo desde afuera de las responsabilidades ejecutivas– apostar por la tasa 0 de matriculación, entre otras razones porque sería socialmente injusto, por ejemplo, que los fondos públicos se hicieran cargo del total del coste de la formación de un joven o una joven que cursó unos estudios para hacerse cargo de una empresa o negocio familiar. Ahora bien, también es totalmente injusto el actual sistema de becas y ayudas al estudio, que castiga a los hijos e hijas de familias con pocos recursos económicos residentes en zonas alejadas de los centros universitarios, los cuales no sólo tendrían que recibir ayudas que comportasen un coste final 0 de los estudios, sino que también deberían servir para hacerse cargo de los gastos de estancia fuera del recinto familiar.

La enseñanza como un todo

Cualquier opción educativa que pretenda ser una opción de futuro debe ser planteada a través de una planificación completa, tanto por lo que se refiere a su propia formulación y gestación como a sus componentes. Desde la enseñanza infantil hasta la enseñanza superior, del nivel ordinario a la formación continua –la enseñanza de adultos, la oferta educativa a lo largo de toda la vida, tal como la llama el *Informe*–, toda la enseñanza ha de partir de una planificación coordinada: en sus planteamientos y también en su ejecución.

De hecho, el principio de equidad, de igualdad de oportunidades, exige esta coordinación: la situación en Cataluña, con el nuevo sistema educativo desarrollándose ya en la enseñanza ordinaria y pendiente de aplicación en la enseñanza de adultos, es una muestra de como la falta de coordinación –la existencia de dos órganos ejecutivos distintos en manos de los cuales están las competencias centrales de cada una de las enseñanzas– genera dos sistemas de distinto ritmo y, consecuentemente, de distinta respuesta a una misma realidad social.

De igual forma, la coordinación entre la enseñanza secundaria y profesional y la enseñanza universitaria es básica: su pertenencia a sistemas ejecutivos diferentes también es un freno a un desarrollo completo de la oferta formativa. Si, pronto, todos los alumnos que lleguen a la universidad habrán surgido de un sistema educativo nuevo, ¿cómo

puede ser que el profesorado universitario no haya sido, no ya «formado», sino tan sólo «informado», en lo que se refiere a los evidentes cambios que este hecho habrá (habría) de comportar?

Nuestra opción, desde Izquierda Republicana de Cataluña, es otra: un único órgano central ejecutivo –que coordine todas las enseñanzas–, una amplia descentralización competencial –donde se puedan desarrollar las diversificaciones tipológicas y las realidades territoriales y sociales– y una plena autonomía de gestión de los centros educativos –que permita una equidad de la oferta y, en consecuencia, mantener el principio de igualdad de oportunidades.

Comunicación de IC (Iniciativa per Catalunya)

Carme Tolosana. Diputada al Parlament de Catalunya por IC

Valoramos el *Informe Delors* como una aportación interesante y sugerente, no tanto porque sus análisis, pistas y recomendaciones sean especialmente novedosas (en educación se tiene a menudo la sensación que lo hemos dicho todo, y que lo que es necesario es hacer, pasar a la acción), sino porque sitúa la discusión «al lado de...», en favor de...» y no como se hace habitualmente –sin negar la importancia ¡¡quien se atrevería!!– en *campo contrario* desde una concepción selectiva, con una reducción de lo público y siempre cuestionando los gastos educativos y, en los textos que circulan entre nosotros, casi exclusivamente desde la óptica de los países desarrollados. La superación de este reduccionismo es para nosotros una de las mejores aportaciones del *Informe*.

Opciones educativas, opciones de sociedad

¿Qué nos dice el mundo
a final del milenio?

- El mundo se ha hecho pequeño: la especie humana está cercana. Las tecnologías aplicadas a la comunicación nos han acercado los unos a los otros. Lo que sucede en África central o en cualquier país de América Latina no nos puede ser indiferente por desconocimiento.

Esta misma proximidad nos hace ver que vamos hacia una sociedad multicultural.

- La especie humana no sólo es hombre, es hombre y mujer. Las mujeres hemos perdido nuestra invisibilidad.
- El modelo productivo es anacrónico, tanto por lo que se refiere a la distribución (el paro como consecuencia) como a la organización del trabajo. Está basado todavía en la necesidad de producir con una mano de obra barata, y en la búsqueda de primeras materias. Es necesario tener en cuenta qué quiere decir la incorporación de las mujeres al mundo del trabajo remunerado: necesidad de nuevos horarios, y que cuidar de los demás puede ser un trabajo profesional.
- Aparece la idea de la conservación del medio. Como el modelo de desarrollo acelerado de los países desarrollados no puede extenderse al Tercer Mundo, es necesario pensar en un desarrollo sostenible.
- En nuestra sociedad la vida cada vez es más urbana. Hasta los pueblos más pequeños se relacionan entre ellos y funcionan como un sistema de ciudades.
- Los desequilibrios Norte-Sur se acentúan, tanto por lo que se refiere a la distribución de la riqueza como, lógicamente, a la salud y a la prolongación de la vida.

¿Tiene sentido en estos momentos la escuela?

Estamos ante una sociedad compleja. Es necesario entender la complejidad como proceso, como desafío intelectual. La escuela tendría que poder vivir esta complejidad con plenitud, pero muchas veces esto se reduce a un alud de demandas. También es necesario hacer frente a esta complejidad entendiendo la educación más allá del ámbito institucional y de los períodos de la formación inicial. Es necesario incorporar de manera activa el concepto de educación a lo largo de toda la vida.

Ahora entramos en el análisis de la institución educativa y la expectativa social que despierta.

Se pide a la escuela que proporcione:

- competencia cognitiva
- competencia tecnológica
- comportamiento social
- cuidado de los niños y adolescentes
- y también que facilite la identificación con un determinado grupo social

En una sociedad preindustrial se tiene un estatus adscrito a «lo que eres»; en una sociedad postindustrial se tiene un estatus adquirido, «lo que tienes». En el primer caso los estudios eran suficientes pero no necesarios y ahora son necesarios pero no suficientes. En cualquier caso la educación es vivida, y con razón, como una vía de ascenso social. Por esto, y a pesar de todas las críticas o reservas, se pide más escuela, más formación.

Esta autoridad de la escuela, esta legitimación de las instituciones educativas proviene directamente de una delegación de la sociedad que crea la institución, y la generaliza progresivamente. Recordemos que el sistema educativo es uno de los «ejes» de los estados modernos. Esto supone, según nuestra forma de ver las cosas, que se debe devolver a la sociedad la capacidad de decisión, a través de la participación y de la creación de estructuras administrativas y de gestión descentralizadas. Se debe aplicar el principio de subsidiaridad, situando la toma de decisiones lo más cercana posible a los ciudadanos.

Y en este ámbito, el debate no es sobre la necesidad de la escuela sino sobre la calidad de la educación, y en consecuencia se ha centrado en el *cómo* se debe enseñar, el *qué* se debe enseñar, cuestiones todas ellas no desdeñables, pero quizás nos hemos olvidado del *por qué*.

Intentemos responder a la pregunta así formulada: ¿por qué hemos de educar?:

- Para evitar el aislamiento: no se deben transmitir modelos de solución individual, de competitividad insolidaria. Se habla de nuevos modelos de trabajo a domicilio y de enseñanzas «hiperindividualizadas» y a distancia. Bienvenidos sean, pero aceptémoslos críticamente. Estos modelos crean insolidaridad: el trabajo es más que ganar dinero. Educarse es más que aprender cosas. Se necesita dar un impulso a la socialización y a la solidaridad: no yo y los demás; los demás somos todos.
- Para estimular el reconocimiento mutuo. Defender la igualdad para vivir la diferencia: étnias, culturas, agnosticismo, religiones, géneros. No separar ni en función de la lengua, ni de la enseñanza de la religión, ni de «niveles».
- Para incorporar los llamados valores femeninos a nuestra vida. Ahora que la escuela o su gestión debe ser eficaz y eficiente, seamos tiernamente eficaces, amablemente eficaces. Hagamos que la evaluación del sistema educativo, además de ser objetiva y técnica, sea necesaria, útil y ética.
- Para estimular la solidaridad entre los que trabajan y los que no pueden hacerlo, entre el Norte y el Sur, entre el presente y el futuro (cuidemos la herencia medio-ambiental).

Unas palabras sobre la Reforma. También es algo que debe tener, que tiene, componentes solidarios.

Recordemos que la incorporación de elementos innovadores como son las nuevas tecnologías u otras aportaciones de mayor profundidad como las que hace la renovación pedagógica son componentes importantes de la Reforma que, al darles un marco legal y unos recursos suficientes (¿cuándo una Ley de Financiamiento del Sistema Educativo?), permiten su extensión. Los modelos educativos públicos lo son si son generalizables y por tanto solidarios.

¿Qué escuela?

Para Iniciativa per Catalunya solamente una red pública (que no única) potente puede garantizar que el modelo responda a los valores que hemos señalado y que llegue en condiciones de calidad, eficacia, eficiencia y equidad a toda la población.

Pensamos que:

- La escuela pública respeta la diversidad. Es compleja y diversa como lo es la vida.
- La escuela pública dice no a la segregación. No expulsa al alumno no-modélico ni a la familia «conflictiva».
- La escuela pública es ideológicamente plural.
- La escuela pública es, debe ser, auténticamente participativa.
- La escuela pública no depende del clientelismo.
- La escuela pública tiene un único interés: los niños y las niñas y los y las adolescentes.
- La escuela pública no es un negocio.
- La escuela pública no proporciona influencia ideológica.
- La escuela pública no provoca fractura social.

Por todo ello, y porque está sometida al control social, la escuela pública es la única auténticamente democrática.

Finalmente quisiéramos señalar que en una democracia son importantes las políticas que se hacen, y las maneras de hacer política. Por tanto, la acción política ha de ser profundamente democrática.

Esto comporta la intervención clara de los poderes públicos para garantizar los derechos de todos los ciudadanos y ciudadanas, rigor y transparencia en la gestión y una administración próxima y accesible a toda la población.

zonas de consideración para hacer un debate. El descenso demográfico en Cataluña y el hecho de que todo el esfuerzo de solidaridad y de los programas de integración recaiga sobre la escuela pública puede cambiar radicalmente el rol y la percepción social que se tiene de ella. Por otro lado es necesario debatir cuales son los recursos necesarios para acabar de implantar la reforma educativa y si se ha de modificar, en algunos puntos, su aplicación. Finalmente hemos de discutir cómo se ha de adaptar la educación a los nuevos retos de la sociedad del siglo XXI.

En estos debates hemos de buscar el consenso, sin ignorar las dificultades. Probablemente en España puede ser más amplio el acuerdo social que el político, como lo demuestra el *Manifiesto en Favor de la Educación*. En cambio, en Cataluña es posible llegar a un grado de consenso político más elevado, como sucedió en el pasado. Pero, de todas formas, resultará difícil el consenso sobre uno de los temas claves para el futuro de la educación en Cataluña: ¿qué medidas hemos de tomar para impulsar la calidad de la escuela pública en el nuevo contexto? ¿Por qué entre otras medidas es necesario exigir una mayor cuota de solidaridad a la escuela concertada?

Para que estos debates puedan triunfar es preciso impulsar la evaluación del sistema educativo: una evaluación general del sistema que disponga de más recursos, y una evaluación interna desburocratizada.

Autonomía y descentralización

El *Informe Delors* nos da nuevos argumentos para impulsar la autonomía de los centros: es necesario generar la capacidad de innovación más que extender de forma centralizada las innovaciones.

La LOGSE adaptó el sistema educativo al estado de las autonomías. Tanto para el autogobierno de Cataluña como para una mejor gestión es importante tener una ley respetuosa con las Comunidades Autónomas (CCAA), que pasan a ser las administraciones educativas. Pero, en cambio, se ha avanzado muy poco en la autonomía municipal y en la autonomía de los centros. La actual administración de la Generalitat se está configurando como una administración eminentemente centralista.

Reclamamos un papel más importante de los municipios en los procesos de matriculación en centros públicos y concertados, en la determinación de las zonas escolares, en la programación de la formación profesional. Conviene definir la unidad básica de la administración educativa, que ha de ser bien diferente de las actuales delegaciones territoriales. En los casos en que la dimensión de los municipios lo permite se han de delegar competencias de gestión a la administración local.

También debemos avanzar hacia una mayor autonomía de los centros, a partir de una vertebración interna que permita su personalización y un incremento de la calidad de su oferta educativa. Entre los elementos que configuran la personalidad de un centro hemos de destacar su proyecto educativo, la estabilidad de un núcleo de profesionales capaces de realizar el proyecto de centro, y las competencias y la capacidad de gestión del equipo directivo.

La equidad y el respeto al derecho de la educación

El *Informe* insiste en la necesidad de una regulación global del sistema, tanto para asegurar su coherencia como para promover la equidad y la calidad general del sistema educativo, evitando que a algunos individuos o grupos sociales les sea denegado el acceso a la educación. Pienso que, en líneas generales, en Cataluña y a nivel estatal, existe un marco normativo suficiente. Pero, en cambio, son necesarias políticas más activas para evitar la consolidación de nuevas desigualdades.

Durante estos veinte años de democracia se ha escolarizado al 100% de la población en la etapa obligatoria y se ha mejorado el nivel material y la calidad de la oferta

pública. Pero, en estos momentos, estamos en un punto de inflexión que puede desembocar en una situación diferente. Tradicionalmente todo el esfuerzo de solidaridad, de integración y de atención a las minorías ha recaído exclusivamente en la escuela pública, aunque la escuela concertada está también sostenida con fondos públicos. Ahora el descenso demográfico y el incremento de los alumnos extranjeros, concentrados en determinadas áreas, están cambiando la composición social de algunas escuelas públicas. Algunas escuelas se están convirtiendo en escuelas especializadas para determinadas minorías. Los equipos pedagógicos se quejan de que no pueden aplicar programas de integración si no hay diversidad suficiente. En diversos lugares de Cataluña ha comenzado a aflorar el rechazo hacia las escuelas donde predominan determinadas minorías. Proponemos medidas específicas para estas escuelas y medidas generales para prevenir estas situaciones.

La extensión de la enseñanza obligatoria a los 16 años es un progreso social, que permite impulsar una mayor igualdad de oportunidades. Pero hemos de tener presente que, si la aplicación de esta escolaridad no es correcta, se puede crear un nuevo grupo de marginados, que queden descolgados del sistema educativo. En la sociedad actual esto comporta dificultades de inserción laboral, porque el colectivo de personas con trabajo tiene progresivamente un nivel de formación más elevado. Por tanto, se han de impulsar actuaciones para reducir el fracaso escolar, definir y organizar los programas de garantía social y dar a conocer los enlaces entre los diferentes niveles educativos. Hemos de coordinar estrechamente la enseñanza reglada, la formación ocupacional y la formación permanente. La creación del *Consell Català de la Formació Professional*, que tantas veces hemos pedido, sería un indicio de querer avanzar en este sentido.

La financiación de la educación

En Cataluña el descenso demográfico ha provocado una disminución de los alumnos, especialmente de educación infantil y primaria. Pero, en otras etapas, el descenso demográfico puede ser compensado por el incremento de la demanda educativa y la necesidad de la formación permanente. Por tanto, es necesario seguir incrementando los recursos destinados a la educación, tendiendo al 6% del PIB. Concretamente, es necesaria la aprobación de un plan de financiamiento para la aplicación de la reforma educativa. En los años anteriores se ha ido retardando el financiamiento específico de la Reforma, debido a la necesaria contención del gasto público. La medida de retardar el calendario de aplicación de la Reforma ya no podrá ser usada nuevamente, porque implicaría su paralización. Esta circunstancia y también la mejor coyuntura económica, son razones suficientes para impulsar un plan específico de financiación de la reforma educativa.

Muchas otras áreas competirán con la educación por los recursos públicos, particularmente en una sociedad con nuestro perfil demográfico, donde el número de pensionistas crecerá mucho respecto a la población activa. Es un motivo más para tratar de movilizar recursos privados destinados a la educación, particularmente en el campo de la formación profesional, la formación permanente y la educación universitaria. En el caso de la universidad, además de fomentar convenios de investigación y de servicios a empresas e instituciones, algunas voces piden el incremento de las tasas de matrícula de los estudiantes. No conviene introducir cambios radicales en el sistema de tasas sin un amplio debate. Es necesario ser cuidadoso y no copiar mecánicamente propuestas de otros países que dedican proporcionalmente más recursos públicos a los estudios superiores y que hasta ahora no cobraban tasas. Los beneficiarios sociales de los estudios superiores, la conveniencia de facilitar el acceso a los estudios superiores de amplias capas sociales y el carácter regresivo de la práctica del actual sistema de becas son argumentos para mantener un nivel de tasas en torno al 20% del coste.

En todo caso, hemos de tener presente que no se puede dejar la educación a la su-

puesta regulación del mercado: no hay en educación un verdadero mercado y existen derechos que hemos de proteger por encima de las leyes de éste. En cambio es necesario ser más sensibles a las demandas sociales e individuales, mejorar la eficiencia del sistema educativo y administrar mejor los recursos destinados a la educación.

Las nuevas tecnologías

Las sociedades actuales se pueden definir cada vez más como Sociedades de la Información. La escuela y la universidad no solamente han de utilizar y dar a conocer las nuevas tecnologías, que permiten acceder a la información y seleccionarla, sino que han de cuestionar las actuales prácticas pedagógicas. Hemos de dar a las nuevas tecnologías un papel importante en la formación inicial y permanente de los maestros. Las nuevas tecnologías han de permitir organizar recorridos individuales y luchar con más eficacia contra el fracaso escolar. Pero también es necesario tener presente que puede surgir una nueva forma de marginación, con consecuencias directas sobre la inserción laboral, si algún grupo queda excluido del conocimiento y uso de las tecnologías.

La importancia que, sin duda, tendrán las nuevas tecnologías en la sociedad de la información no nos debe hacer olvidar el relevante papel que seguirán teniendo los maestros en el proceso educativo. Surgirá una nueva organización de la escuela, más que un sustituto de las actividades escolares.

Estamos en una sociedad que cambia más rápidamente que nunca. La escuela ha de estar en el corazón de este cambio. Los gobernantes y los parlamentos han de tener muy presente las pistas y recomendaciones del *Informe Delors*, si quieren encarar los nuevos retos de la educación.

Comunicación del PP

Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser

José María Francés. Diputado del Parlament de Catalunya

Pienso que el *Informe* realizado para la UNESCO por la Comisión Internacional presidida por Jaques Delors, sobre la educación para el siglo XXI, es un texto de reflexión profunda, que debe aglutinar a todos aquellos que nos movemos dentro del mundo educativo, conscientes de la enorme y básica importancia que reviste la educación integral del niño, futuro miembro de una sociedad que todos deseamos cada vez mejor.

La existencia de dicho texto ya es elocuente. Y el hecho de que una Comisión Internacional se haya puesto de acuerdo en la elaboración de un único informe, significa un deseo cohesionador que nos debe impulsar decididamente a aportar nuestra visión más estudiada y analizada, para contribuir a acuerdos y conclusiones que permitan alcanzar los objetivos tan deseados por todos.

Para mí, la importancia de la educación es de tal calibre que fines partidistas y similares no tienen cabida. Desde este enfoque los aspectos de reflexión prioritarios del denominado *Informe Delors* son los que seguidamente voy a destacar, pero siempre con la idea de no ausentarme de una tarea específicamente española como es la aplicación de una reforma educativa del Partido Socialista y que tiene que ser puesta en marcha por el Partido Popular, que obviamente no reconoce dicha reforma como suya ni coincidente en el fondo ni en la forma con sus concepciones y aspiraciones, pero que debido a la responsabilidad de gobierno la asume, y entiende que en su aplicación debe de haber el máximo grado de consenso.

1. No hacer bandera de la titularidad

En España y fruto del consenso constitucional, también en materia educativa, conviven la enseñanza de titularidad estatal y la enseñanza de titularidad privada. No es un modelo casual sino producto de nuestra historia social en el terreno educativo.

Crear dialécticas de enfrentamiento entre ambas no nos conduce hacia los objetivos que buscamos y entorpece la labor. Propongo que pongamos el esfuerzo en impulsar al máximo las dos vías en un objetivo de calidad; después el ciudadano optará según sus criterios, pero debemos conseguir que esa elección sea siempre entre dos opciones de calidad.

2. Optimizar la comprensividad

El sistema no debe rechazar a nadie en modo alguno, sino todo lo contrario. Los centros deben de estar preparados para acoger sin dificultad todo tipo de diversidades, y crear para ello niveles diversos, itinerarios, etc. Es decir, posibilitar que cada alumno alcance el máximo de sus potencialidades.

3. Autonomía de centros

Es muy necesario que la responsabilidad y la motivación del profesor quede patente en una capacidad de autonomía. ¿Quién puede conocer mejor las necesidades de un centro que los profesionales del mismo? Por lo tanto es lógico que puedan ellos mismos planificar las estrategias adecuadas a las necesidades de su centro y que éstas sean eficazmente escuchadas y atendidas para alcanzar los mejores objetivos docentes.

4. Dignificación del profesor

La sociedad exige enormemente al educador y no tiene en cuenta todos los factores que determinan el éxito de su difícil tarea. Debemos de «mimar» más al profesor. Hay que invertir mucho más en su formación, condiciones de trabajo y remuneración y en posibilidades de promoción. Se le ha de liberar de tareas administrativas, dándole medios suficientes para un trabajo mejor. Si hiciéramos posible todo esto, su rendimiento mejoraría y alcanzaría los objetivos que todos deseamos para la educación.

5. Optimizar la dirección de centros

La dirección del centro educativo debe de cambiar. Se necesita una dirección con formación específica para dicha función, que entiendo llena de complejidad por sus múltiples y variadas responsabilidades. Además el profesional de la dirección de un centro docente debería de tener una mayor estabilidad en el puesto.

6. Evaluar el sistema

Evaluar y analizar constantemente el sistema para detectar los fallos y carencias es un factor incuestionable y fundamental.

Estos seis puntos son para mí motivo de reflexión en este momento y espero que también lo sean para otros, y así entre todos contribuyamos a mejorar la situación.