

La sociedad educadora

José Luis García Garrido

con la colaboración de:

Francisco ALTAREJOS

Carmen de ALVEAR

Tomás CALVO BUEZAS

Ana María GARCÍA ARMENDARIZ

Francisco GIL

Eusebio GONZÁLEZ

Abilio de GREGORIO

Luis Miguel JIMÉNEZ

Manuel MARTÍN SERRANO

Concepción NAVAL

Gloria PÉREZ SERRANO

Manuel de PUELLES BENÍTEZ

Modesto ROMERO

Jaume TRILLA

Agustín BELLOSO

F U N D A C I O N

Independiente

Madrid 2000

La sociedad educadora

Informe de la Fundación Independiente

SUMARIO

Introducción

1. La ciudad educadora.....5
2. El concepto de ciudadanía8
3. La educación plural de la ciudad ..10
4. La familia en la educación.....12
5. La escuela en la sociedad educadora 14
6. Educación para la democracia17
7. Educación para la participación.....22
8. Autonomía escolar y participación democrática.....27
9. Los partidos políticos ante la educación escolar.....33
 - 9.1. El pacto escolar y la Constitución de 197835
 - 9.2. UCD: Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE).....39
 - 9.3. PSOE: Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE).....41
 - 9.4. Nueva de reforma del PSOE: la LOGSE y la LOPEG.....43
 - 9.5. La política neoliberal del gobierno popular (1996-2003)..... 46
 - 9.6. Ley de Calidad de la Enseñanza.....48
10. Medios de comunicación para jóvenes.....50
 - 10.1. La televisión y su influjo en niños y adolescentes.....52
 - 10.2. Publicaciones periódicas para niños y adolescentes.....55
 - 10.3. El mundo de la revista juvenil.....57
 - 10.4. Navegación por Internet..... 62
11. El servicio educativo de la Iglesia.....63
12. Las organizaciones voluntarias: la educación y sus riesgos.....66
13. Deporte y educación integral.....70
14. Reflexión final.....74

Bibliografía

Introducción

La Fundación Independiente celebra este año su decimoquinto aniversario sin que haya dejado en ningún momento de bregar en su objetivo prioritario de fortalecer, potenciar, vertebrar nuestra sociedad trabajando para que nuestra ciudadanía sea más participativa, asociativa, solidaria y democrática. La Fundación, en estos años de existencia, ha celebrado por toda la geografía española Jornadas sobre Vertebración de la Sociedad, Conferencias sobre la Familia, Congresos Nacionales de Organizaciones de Mayores, Cursos de formación de dirigentes, etc. etc. Con el mismo objetivo hemos convocado los Premios "Fundación Independiente" de Periodismo y a la Mejor Labor en Pro de la Sociedad Civil distintos Concursos Nacionales y ciclo "Españoles Universales" en las que se han homenajeados a figuras eminentes de nuestro país.

La Fundación Independiente con todas estas actividades desea movilizar la sociedad civil y hacerla consciente de su decisivo papel en el progreso material y espiritual, no solo dentro del ámbito geopolítico en el que nos hallarnos insertos, sino en el de toda la humanidad. Estos deseos lo reiteramos en el llamamiento a la sociedad española que significó la "Declaración institucional de la Fundación Independiente" de abril de 2000.

En este decimoquinto aniversario queremos volver a tocar un tema esencial que ayuda poderosamente a la creación de la sociedad civil: la educación. Lo hacemos en la estela de un libro, que publicamos al cerrarse el siglo XX y que realizó un equipo multidisciplinar dirigido por el Prof. **José Luis García Garrido**, catedrático de Educación Comparada en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Su título, *La sociedad educadora*, un concepto que ganó reconocimiento en las últimas décadas del siglo XX y que podría constituir, en el XXI, uno de los puntos claves de referencia en materia de desarrollo humano. Nuestra Fundación lo recogió en su Manifiesto de Salamanca sobre la Educación, de noviembre de 2001, proclamando que "la educación es demasiado importante para la Humanidad y para las personas para que pueda concebirse con la estrechez de miras de una competencia de instituciones especializadas. **La misión de educar corresponde a la sociedad en su conjunto** y no puede hacerse dejación legítima de esta responsabilidad".

No se trata ciertamente de nada nuevo, porque la educación es tan antigua como la vida del hombre y gracias a ella ha podido el ser humano perpetuarse y avanzar en su perfeccionamiento. Y desde el principio se sabe que es la sociedad la que en realidad se educa a sí misma, a través de un entramado de acciones concretas y difusas que ella misma pone en

circulación, especialmente con el impulso de la que constituye la célula básica de su tejido: la familia. Sin embargo, precisamente por el celo que la propia sociedad ha puesto en desarrollar al máximo algunas de esas acciones, procurándoles un soporte institucional cada vez más preciso, ha llegado a perderse de vista que el protagonismo del conjunto sigue reposando en los hombros del entero tejido social.

A partir sobre todo del siglo de las luces, el apogeo de la escuela como institución responsabilizada de la educación ha llegado a convertirse en virtual monopolio, aún a sabiendas de que por sus rendijas se colaban de modo continuo multitud de influjos procedentes del mundo exterior, de la propia sociedad, en definitiva. Mayor ha sido el afán de la escuela por acaparar la vida de niños y jóvenes y mayores han sido también los embates de esos influjos, que, especialmente en estos últimos años, amenazan incluso con derribar sus muros. Se habló ya de desescolarización en los años 60, cuando apenas se atisbaba todavía esa imponente alianza, de la que hoy somos testigos, entre sociedad del conocimiento y nuevas tecnologías de la comunicación y la información. La desescolarización profetizada no va a conseguir seguramente, como se sugería, la desaparición de las instituciones escolares, pero sí su transformación radical en modestos agentes - importantes, pero modestos- de educación junto, a otros varios.

Dentro de esta línea, la sociedad se ha procurado a sí misma una educación para, antes que nada, reproducirse y perfeccionarse en tanto que sociedad. La educación social de los seres humanos no ha sido para ella una meta entre otras, sino una meta fundamental y, desde que ideológicamente optó por una visión fuertemente antropocéntrica, la meta fundamental. Por lo mismo, ha llevado a la escuela - su institución educativa de preferencia- esa preocupación prevalente por la inserción social de los niños y jóvenes, preocupación en la que coinciden la mayor parte de los idearios pedagógicos de los últimos tiempos, y que entre la gente corriente se traduce tan a menudo en preocupación por la inserción laboral; lo que se considera "éxito escolar" reposa básicamente sobre esta preocupación: no importa tanto el saber o el desarrollo cultural que pueda conseguirse, sino la posibilidad de que los estudios desemboquen en un empleo bien considerado y remunerado.

En este informe se quiere tratar de todas esas variadas formas con que la sociedad educa a sus miembros y también del nuevo fenómeno resultado de la tendencia urbanizante de nuestra sociedad: la "ciudad educativa" o la "ciudad educadora", que figura ya entre los programas impulsados por movimientos y organismos internacionales.

1. La ciudad educadora

Quizás de entrada, lo mejor sería reflexionar sobre la ciudad, sobre su ser y su significado, acercarse a su vida, tomar su pulso, estudiar sus estrategias de desarrollo, y de modo especial ahondar en sus dimensiones de convivencia y educación.

Son muchas las preguntas que podemos hacer en este orden, afirma **Ana María García Armendáriz**, Consejera Técnica de Cultura, Educación, Juventud y Deportes del Ayuntamiento de Madrid¹. ¿Qué nos ofrece la ciudad mediante sus instituciones y su organización y sus procesos y factores sociales, económicos, culturales, religiosos que la han ido conformando?. ¿Qué significa ser ciudadano de una comunidad local?. ¿Cómo se percibe en la vida diaria la satisfacción de los derechos ciudadanos? ¿Se ensancha y se abre la comunidad ciudadana hacia otras comunidades - regionales, nacionales y supranacionales- más amplias o se estrechan sus horizontes? ¿Qué deberes incumben a cada uno de los miembros de la comunidad...?

Las ciudades, en cuanto tales, viven hoy situaciones y retos específicos y cada vez más los gobiernos locales son reclamados como elementos motores de la convivencia, del desarrollo y de una nueva cultura de la ciudad y para la ciudad. “Nuestro porvenir - afirmaba el arquitecto y diseñador **Norman Foster** con ocasión del Congreso Internacional de Arquitectura a finales del 97 - depende en gran medida de lo que vaya a pasar en las ciudades, de si sabremos vivirlas y adaptarlas a las perentorias necesidades de una sociedad de masas, plenas de conflictos y también de oportunidades. Las contradicciones presentes en la vida de las ciudades son profundas y retadoras al mismo tiempo”.

Asistimos, efectivamente, a un doble proceso en paralelo; de una parte al desarrollo de las ciudades como centros dinámicos, impulsoras de desarrollo económico, social y cultural con amplias posibilidades de intercambio humano y de progreso; y por otra, al agravamiento de sus fracturas internas, al debilitamiento de su capacidad de integración, a riesgos de exclusión y a fracasos de la convivencia.

La vida de una de las tres cuartas partes de la población, - en Europa el 80%- transcurre en medios urbanos; Sin embargo la política europea ha ignorado en gran medida a las ciudades, olvidando que la cohesión y el impulso a un desarrollo común se genera especialmente en ellas. El propio principio de subsidiariedad puesto de relieve por la propia UE, referido a los

¹ En *La sociedad educadora*, Fundación Independiente, Madrid 2000, Pág. 111

niveles territoriales que tienen responsabilidad en la toma de decisiones, es de clara aplicación a los gobiernos locales. Tal determinación tiene importantes consecuencias en el intento de paliar el "déficit urbano" que algunos han imputado a tratados Constitutivos, a pesar de que el Tratado de Maastricht utilizara el término Europa de la Ciudades. "Europa de las ciudades" asimismo puede tener repercusiones decisivas en la aplicación de los Fondos Estructurales.

En nuestro propio medio y en la articulación del Estado, se hace preciso abordar de forma nueva la distribución de competencias y recursos, no tanto en función del poder cuanto del mejor servicio, y a la vez fomentar los mecanismos de coordinación y de las distintas formas de cooperación entre las Administraciones.

El Municipio fue de algún modo la primera forma de agrupación natural de los individuos en su organización comunitaria. Esta organización se produce en las ciudades hasta tanto en los siglos XV y XVI van conformándose los Estados; crece su importancia progresivamente, y ya en el siglo XIX y sobre todo en el XX aparece el fenómeno de la gran ciudad, ciudad nueva con problemas y necesidades nuevas que generan nuevas demandas. Algunos historiadores actuales mantienen "el derecho de la ciudad a protagonizar una parcela de la historia como si de un sujeto histórico autónomo y consciente se tratara. Tal es su peso en la configuración social y en el desarrollo".

La ciudad y sus gobiernos locales, conscientes de su vocación eminentemente social pueden y deben ser elementos activos en la mejor articulación de la vida democrática. Su proximidad a la realidad cotidiana, la naturaleza de sus recursos y de sus servicios, el mejor conocimiento de la situación de sus ciudadanos, de sus dificultades y de sus demandas, de los problemas de aquellos sectores más vulnerables, la mayor facilidad que ofrecen al control social, a la participación y la cooperación con distintas organizaciones y grupos, así como su riqueza en formas y sistemas de comunicación, le dotan de esa virtualidad integradora de estímulos, de esfuerzos y de nuevas formas culturales que contribuye al progreso y al desarrollo de la ciudadanía.

Recordaba el ex Director General de la UNESCO, **Federico Mayor Zaragoza**, que no se ha estudiado suficientemente la condición de las ciudades como instancias conformadoras de los ciudadanos y su poder como sistemas complejos, que condicionan el despliegue de las personas en los aspectos

intelectual, afectivo, estético y ético del comportamiento; en una palabra su capacidad de ser una instancia educadora.

2. El concepto de ciudadanía

Con la profesora **Adela Cortina** podemos definir el concepto de ciudadanía como “la forma de integración legal, política, económica e intercultural de la persona en una comunidad”²; salta pues al primer plano la necesidad en el ciudadano de unos valores comunes que merezcan la pena: libertad, igualdad, solidaridad, respeto activo y diálogo, sentido de participación y de cooperación y la exigencia de conciencia educativa en una ciudad que promueva esos valores y los haga patentes.

En un primer plano, es exigible a una ciudad que pretenda ser educadora, y a la acción política de sus gobiernos que se desenvuelvan en una perspectiva ética; y no sólo a sus gobiernos locales sino a los grupos sociales, a sus minorías y a las distintas instituciones. “No se puede educar a los ciudadanos - escribe **Savater**³- si se les priva de una educación en valores, de un clima moral”. Un político con la categoría humana del Presidente de la República Checa, **Vaclav Havel**, subrayaba con firmeza en el discurso que pronunció en 1995 al recibir el Premio Cataluña, otorgado por el Instituto de Estudios Mediterráneos, que la política como servicio a la comunidad, sólo puede nacer de la ética, y él mismo en 1997, con motivo de la concesión del Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades, repetía que asumía la acción política “para llevar la moralidad a la acción”. Sin duda una expresión clara de aspiraciones éticas ha de estar presente en la concepción educadora de la ciudad.

Parece conveniente, a este respecto, señalar la no identificación de educación cívica educación moral; ni todas las exigencias cívicas pueden ser estrictamente morales, ni todo el mundo moral se agota en la dimensión cívica del hombre. No es menos cierta, sin embargo, la profunda relación entre el campo moral y el cívico; lo moral es un condicionante y catalizador indispensable de un correcto civismo; de lo contrario existe el riesgo de caer en “una ética convertida o metamorfoseado en un conjunto de cuestiones puramente sociales”.

² *Ciudadanos del mundo.*, En Fundación Independiente, Madrid 2000, pág. 113

³ Savater, F.(1997) *El valor de educar*, Ariel, Madrid

Todo esto nos lleva a afirmar que el afianzamiento de la ciudadanía conlleva una clara exigencia de formación; la ciudadanía se aprende y se conquista, y en ese cometido la ciudad como construcción humana, y aquellos que la rigen, tienen un papel insoslayable: sus ejes de comportamiento, sus políticas, su estructura socio-cultural y el compromiso ciudadano de sus miembros son de enorme importancia. Un capítulo clave en la consideración de una ciudad educativa lo constituye el referido a la ciudadanía ligada a los derechos humanos en la construcción y vida de la ciudad. La experiencia del hombre como ciudadano

La experiencia del hombre como ciudadano implica la conciencia, el cumplimiento, la protección y la vigilancia de los derechos humanos. Después de 50 años de su promulgación, se constata que los valores que los inspiraron continúan vigentes, pero se registra también algunas deficiencias en su concreta aplicación. La traducción de su universalidad al caso real y el equilibrio entre la creciente mundialización y las necesidades y derechos de personas concretas comprometen de una forma especialísima la vida ciudadana, sobre todo cuando se trata de los sectores de población más vulnerables y con específicas carencias.

Aún en medio del imparable proceso de globalización, “el mundo no evoluciona hacia un mundo sin ciudades, porque éstas retienen su posición nuclear de sociedades cada vez más diversas e interrelacionadas que asumen una posición privilegiada como gestores de áreas pertenecientes a la globalidad”⁴. Ante la globalización es más preciso que nunca fortalecer la ciudadanía. Y también que los gobiernos locales, como Administración de proximidad, dispongan de competencias y recursos, para dar respuestas humanizadas y lo más satisfactorias posibles a determinadas necesidades y derechos de los ciudadanos, muy especialmente en el orden de los derechos económicos y sociales que no tienen mecanismos de garantía tan firmemente establecidos como otros derechos civiles y políticos; necesidades y demandas de prevención y de atención a familias y a menores, a personas mayores, mujeres con especiales problemas, personas sin techo, jóvenes en riesgo de exclusión... La garantía de estos derechos que se proyectan con fuerza en el espacio natural de la ciudad, quedan en gran medida bajo la responsabilidad directa de los gobiernos locales que los perciben con más nitidez y cercanía, así como la de otros derechos llamados de tercera generación derechos

⁴ Castells y Borja *La gestión de las ciudades en la era de la Información*, Taurus. Madrid 1997 .

ecológicos, de desarrollo sostenible, calidad de vida y determinados ámbitos de seguridad.

Por otra parte la ciudad, asumiendo funciones de liderazgo en la sensibilización y movilización de la población en favor de los derechos de todos, responde a una función educadora que no puede eludir. Realmente no hay ciudadano si no se siente las cuestiones, los problemas, lo que acontece en la polis, como algo que le afecta personalmente. Es éste, sin duda, el paso de una cultura del individualismo a una cultura de la solidaridad.

3. La educación plural de la ciudad

Cuando se avanza en la reflexión sobre la condición y función de la ciudad, se entrevé que la educación y el civismo constituyen elementos estratégicos de su verdadero progreso y es lo que de un modo impreciso da lugar a la noción y a la expresión de “Ciudad educadora”. Esta intencionalidad formadora va mucho más allá del aparato educativo institucional que la ciudad posibilita, aún siendo éste un elemento clave con el que ha de estar en relación y diálogo permanente consiguiendo la inserción social de la escuela, su apertura al entorno y la necesaria coordinación con otros servicios municipales y sociales.

La ciudad educadora ha de concebirse como una comunidad plural de cultura, lugar privilegiado para el intercambio humano y para oportunidades de una rica convivencia constructora de valores y de significados, buscadora de valores nuevos, emisora de mensajes culturales múltiples, conjunto de estímulos a la creación y a la libertad.

La condición educadora de la ciudad, si bien se ha ido sistematizando recientemente, no es un invento nuevo, sino que ha acompañado a la construcción progresiva de la Historia de las ciudades. Ya tenían ese sentido la *polis* y la *civitas* en la Grecia y en la Roma clásicas. En la Edad Media fueron las ciudades ámbitos de convivencia que conformaron un nuevo tipo de vida. La expresión medieval "el aire de la ciudad hace libres a los que allí habitan" define a la ciudad en contraposición con el campo feudal; en el Renacimiento son las ciudades polos de cultura, y a medida que se desarrollaron creció su influencia en la vida económica, cultural y social, hasta llegar a su mayor pujanza en los siglos XIX y XX. Hay quienes prefiguran el XXI como el “siglo de las ciudades”.

El conocido informe dirigido por **Edgar Faure** en 1973⁵, auspiciado por la UNESCO, utilizaba ya la expresión “ciudad educadora” de un modo genérico, refiriéndose a la diversidad creciente de fuentes educativas que desbordan las paredes del aula, a la multiplicidad y complementariedad de sus estímulos, a la complejidad progresiva del fenómeno educativo, a su carácter permanente y a la capacidad de la ciudad para introducir un aliento y una armonía en esos procesos.

El profesor **Trilla Bernet**⁶, que viene estudiando con profundidad la capacidad educadora de la ciudad, subraya que esta noción no puede abarcarse en una definición unívoca, ya que se trata de una idea genérica abierta, productiva e integradora con diversas significaciones. Destaca, como más relevantes y metodológicas:

- La ciudad como contexto, como entorno contenedor de educación (aprender en ciudad)
- la ciudad como agente, fuente educativa, emisor de estímulos y mensajes (aprender de la ciudad); y
- la ciudad como contenido educativo, objeto de conocimiento (aprender la ciudad).

La ciudad como contenedor de estructuras y acontecimientos culturales, engloba espacios, actividades varias con potencial educativo, desde instituciones, entes cívicos, programas diversos, museos, teatro, música, espacios de ocio y deporte, acciones de educación familiar, etc., que configuran todo un conjunto más o menos armónico o contradictorio, siempre plural y cargado de estímulos donde los escenarios escolares, los de la educación no formal y los de una educación difusa se entremezclan e integran de algún modo. Esa densidad de elementos culturales exige sin duda cierto grado de coordinación, de complementariedad y sobre todo de políticas compensatorias, que no pueden olvidarse, orientadas a los sectores más desfavorecidos.

La ciudad, en su dimensión generadora de formación y socialización, nos brinda oportunidades múltiples de convivencia, elementos de progreso, de encuentro, de mensajes diferentes y expresión de valores plurales; y también puede generar y genera, de hecho, agresividad, marginación y exclusión.

Y en el tercer aspecto –aprender la ciudad– sería interesante conocerla mejor, sin fragmentaciones, sintiendo a la vez el doble sentimiento de pertenecer a ella y de que nos pertenece.

⁵ Faure, E. *Aprender a ser*, Alianza Universidad. Madrid 1973

⁶ En *La sociedad educadora*, Fundación Independiente, Madrid 2000 p. 116-7.

4. La familia en la educación

Es obvio que el primer lugar donde la sociedad educa al niño es a través de la familia, su célula primordial. Es en ella donde se realiza la verdadera formación de la persona bajo la responsabilidad de los padres. Como recuerda **Carmen de Alvear**⁷, la familia es el ámbito natural insustituible para el nacimiento y el crecimiento de los hijos, de ahí la importancia de una familia. Cualquier alteración en las relaciones familiares repercute de forma inmediata en todos sus miembros, especialmente en los niños. Una familia unida es capaz de desarrollar una energía que supera cualquier dificultad.

Los primeros años de la vida son decisivos para conformar la personalidad. En el pequeño ámbito de la convivencia familiar todo lo que ocurre ejerce una acción pedagógica indiscutible. Por eso, es muy importante que los padres tengan unos objetivos educativos coherentes con los valores que desean transmitir a sus hijos.

Los poderes públicos deberán reconocer la importancia de la presencia de los padres en el hogar, sobre todo durante los primeros años de la vida del niño, propiciando y fomentando políticas sociales adecuadas y la creación de Escuelas de Padres que hagan posible, además, su educación permanente.

La escuela es también una responsabilidad subsidiaria de los padres, porque en la sociedad actual la familia no puede educar a sus hijos sin la ayuda de la escuela, pero la escuela no puede educar a sus alumnos sin la colaboración de los padres. Se necesita una colaboración sistemática que clarifique las respectivas competencias y distribuya las responsabilidades pero que, sobre todo, haga eficaz la acción educativa.

La participación de los padres en la escuela está legitimada por ser los primeros responsables en la educación de los hijos: “los padres tienen el derecho preferente a elegir la educación de sus hijos” (Declaración de Derechos Humanos, art. 26). Pero también hay que impulsar su participación en aquellos foros donde se tomen decisiones que afectan a temas de educación.

La escuela no puede sustituir a la familia pero, siendo conscientes de que los padres no siempre responden a su responsabilidad de primeros educadores, la escuela debe ofrecer un Proyecto Educativo que ayude a los alumnos y a las familias a redescubrir las prioridades perdidas.

En el symposium de 1992 celebrado en Ginebra por la OIDEL, Organización Internacional para el Desarrollo de la Libertad de Enseñanza, con el tema “Cambios para una Educación de Calidad”, se llegó a decir que es

⁷ En *La sociedad educadora*, Fundación Independiente, Madrid 2000 p. 89

difícil definir la calidad y que la mejor manera es enumerar una serie de claves que la hagan posible. Entre ellas se encuentra "la relación de los profesores dentro de la escuela y la relación de los profesores con los padres". Para **T. Hoffer**, investigador de la Universidad de Illinois, "los estudios actuales muestran la gran importancia de la familia y del entorno (community) para el éxito de la educación y también la importancia del vínculo entre las dificultades escolares y familiares". Para **G. Ashworth**, de la Universidad de Durban (Gran Bretaña), "la eficiencia está estrechamente unida a la libertad de elección de los padres. Un sistema de libre competencia permite a los padres utilizar sus recursos para la educación de la mejor manera posible. Por el contrario, un sistema estatista, donde el estado lo decide todo: el tipo de escuela, las subvenciones, el equipo de profesores y la situación geográfica de los alumnos, difícilmente responderá a las opciones de los padres".

Hoy, los estados que han organizado un sistema escolar público centralizado, están abriéndose a nuevas fórmulas de financiación con centros privados. En el mundo moderno, el reconocimiento de las diferencias de calidad entre las escuelas conduce a los padres a desear el derecho a escoger, que debe ser asequible para todos los alumnos, sin discriminaciones económicas de ningún tipo.

5. La escuela en la sociedad educadora

La escuela, no hay que decirlo, ha sido el instrumento especializado surgido de la sociedad para la formación de sus miembros. Es larga su historia y su adaptación a los diversos modos de los tiempos, que ha traído cada uno sus ventajas e inconvenientes. **José Luis García Garrido**⁸ reconoce que la sobrevaloración que la sociedad ha prodigado en el siglo XX a la escuela como cauce fundamental de educación integral de la persona humana, además de sus numerosos aspectos positivos, ha conducido también a no pocos malentendidos y disfunciones. La escuela, abrumada por lo mucho que se esperaba de ella, se ha acostumbrado a disimular o a pasar por alto el incumplimiento frecuente de sus propios objetivos. Y la sociedad, por su parte, se ha sentido con frecuencia desilusionada al constatar tal incumplimiento, tan contrario a sus optimistas expectativas. Desde el optimismo típicamente ilustrado de considerar a la escuela como panacea del desarrollo individual y social, se pasa con frecuencia al pesimismo de comprobar cuán magras pueden resultar sus aportaciones, al menos en numerosos casos y sin perder

⁸ CF. *La sociedad educadora*, Fundación Independiente, Madrid 2000 p.169.

nunca de vista los muchos recursos que se le destinan. En todos los países desarrollados se está viviendo hoy el fenómeno que algunos han dado en llamar, según los casos, analfabetismo, semianalfabetismo o iletrismo escolarizado. Muchos jóvenes que han estado sujetos a escolarización durante diez o más años se muestran, bien poco después de abandonar las aulas, como personas incultas, sin apenas capacidad de comprensión y de expresión, sin apenas recursos a la hora de resolver los problemas más simples que plantea nuestra compleja sociedad, el mundo laboral, la convivencia diaria.

Con ser importantísima esta clara inadecuación de la escuela a una sociedad cada vez mayormente definida como "sociedad del conocimiento", más importante resulta su inadecuación no ya en términos de conocimientos y saberes generales y concretos, sino de comportamiento social. En todas partes se habla de la necesidad de mejorar nuestros actuales cauces de democracia, política y social, pero en todas partes se constata a la vez que las grandes deficiencias que esta democracia nuestra padece son, casi todas ellas, de signo formativo, es decir, procedentes de una deficiente formación social de los ciudadanos. Ciertamente, esta formación no compete ni exclusiva ni quizá principalmente a la escuela; pero no cabe duda de que *también* compete a la escuela.

Desde principios del siglo XX, se ha venido frecuentemente aludiendo a la autonomía escolar como procedimiento de excepción para conseguir inculcar en los alumnos una buena educación social y democrática. Puesto que en aquellos primeros momentos la institución escolar era todavía vista fundamentalmente como una conjunción de sólo docentes y escolares, y dándose por supuesto que habían sido siempre los primeros los únicos responsables de la organización y la gestión de la misma, la autonomía que entonces se defendía hacía particularmente referencia a los alumnos, a la participación de éstos en la organización del centro. Fueron sin duda los hombres de la Escuela Nueva quienes en mayor medida defendieron este principio, si bien no lo hicieron todos con el mismo fervor. Entre ellos, destacó especialmente **Ferrière**, que dedicó una de sus principales obras a este tema⁹. En ella, tras pasar revista a un buen número de experiencias, en su mayoría anglosajonas, que han puesto en práctica distintas formas de *self-government* de los alumnos, dedica abundantes páginas a señalar las grandes ventajas que para la educación social de los alumnos podría tener este régimen de autonomía. Con palabras de uno de sus defensores en Francia, **A. Ferrière**,

⁹ A. Ferrière: *La educación autónoma* (trad. española). E. Beltrán, Madrid, 1926.

entre esas ventajas se encuentran el "desarrollo del sentimiento de responsabilidad", el "desenvolvimiento de la iniciativa individual", el "desarrollo del sentimiento de la dignidad individual y colectiva", la "sumisión razonada", la "indulgencia para los jefes",.. Ciertamente, otros pensadores de la Escuela Nueva hicieron ver también que, junto a esas ventajas, el self-government de los escolares ofrecía también muchos inconvenientes como, por ejemplo, los excesos del anarquismo pedagógico predicado o practicado años antes por **Ellen Key** o incluso **León Tolstoi**, por lo que se miró con precaución y hasta escepticismo estas experiencias y se llegó a escribir que en toda idea de autogobierno de los alumnos hay una gran dosis de ilusión y, sobre todo, de "bluff". De hecho, aun las realizaciones más atrevidas no han osado ir más allá de atribuir a las asambleas de clases, o a la asamblea general de los alumnos, poderes meramente consultivos. En todos los casos él no considera presumible que sus decisiones, en los dominios en que ellos pueden intervenir, no queden subordinadas a la ratificación de los órganos responsables. En estas condiciones sería más sincero y más honesto hablar de una participación de los alumnos en la vida de la escuela que hablar de *self-government*".

De estas consideraciones de primera hora, lo que nos importa ahora retener es el auge de los conceptos de autonomía y de participación, referidos a la institución escolar, ya en las primeras décadas del siglo, así como su mayor aceptación de áreas geográficas de influencia anglosajona. Ciertamente, con el paso del tiempo serán otros aspectos los que vengán a destacarse, como, por ejemplo, la participación de los padres o de los representantes de la autoridad local. En los años 60, reverdecen de nuevo las peticiones de "autonomía de los escolares", para volver a una situación de mayor sosiego en la década siguiente. Las reformas educativas de esos años, en distintos países, contemplan en sus textos legales referencias explícitas a formas de participación, etc. pero habrá que esperar hasta finales de siglo para que esas referencias empiecen a generalizarse.

Si la escuela es en cualquier caso *escuela de vida* –y lo es incluso cuando no se cuida de serlo, cuando resulta conceptualista, ineficaz, aburrida, tediosa –, se comprende bien hasta que punto puede ser decisiva su gestión autónoma y la participación de la entera comunidad educativa en ese objetivo. Gracias a esa gestión y participación, la escuela podría encarnar para quienes pasan en ella tantas horas y tantos días, el papel de *sociedad educadora a la medida*.

6. Educación para la democracia

La educación siempre tiene un fin, una *intencionalidad*, porque como dice el profesor **Abilio de Gregorio García**¹⁰ “no puede considerarse la educación formal o escolar como un sistema endogámico, autónomo y cerrado sobre sí mismo. La educación escolar se quiera o no, se programe o no con esta intención, es un subsistema que interactúa con otros subsistemas. El conjunto de todos ellos configura la estructura social”. La escuela, por lo tanto, a la vez que es receptora inevitable de influencias de múltiples entidades sociales, es también agente influyente y configurador de esa sociedad. Los déficits y las disfunciones de determinados elementos del sistema social externo a las aulas forzosamente ha de encontrar su reflejo en éstas. así como las carencias en el ámbito docente, tarde o temprano, se manifiestan en el conjunto de la sociedad. La secular.

Uno de los aspectos a tener en cuenta en este conjunto es el que se refiere al *sistema de valores*, Toda sociedad que aspira a una "comunidad de vida", o a una vida en común, precisa de un sistema de valores comúnmente aceptados. Se trata de un conjunto de proposiciones que dan sentido a la acción de la persona en su relación con los demás miembros de una comunidad y que, por lo tanto, regula esa acción y sirve de pauta para superar los conflictos que puedan surgir entre dichos miembros. Son las “reservas de sentido” de una comunidad o también lo "dado por supuesto". Podríamos incluso hablar de valores convertidos en "vigencias sociales" Los sistemas de valores se estratifican a partir de la base de lo que es común a una comunidad, ascendiendo a lo que son opciones personales, de tal manera que, sobre el cimiento de unos referentes de valor comunes que dan sentido a la convivencia, se puedan establecer sistemas de valores opcionales. Estos últimos estarán llamados a dar sentido a zonas personales de la vida del individuo.

La ausencia de un sistema de valores, o la presencia de sistemas de valores contradictorios en las etapas de formación de las nuevas generaciones, dificultaría el desarrollo de su identidad en tanto en cuanto crecerían con carencia de pautas o de referentes de sentido para la acción, y haría conflictiva la vida en común. Por ello, es precisa la acción de determinadas instituciones sociales encargadas de la transmisión de esa "reserva de sentido" o sistema de valores. En términos generales, la escuela, junto con la familia, ha de cumplir la función de educación en el estrato básico de dichos valores, mientras que,

¹⁰ En *La sociedad educadora*, Fundación Independiente, Madrid 2000 p. 200

también la familia, junto con otras entidades sociales, (por ejemplo, las iglesias), contribuyen a la oferta de configuraciones de valores "supraordinales" que abarcan espacios más totalizadores de la vida de las personas.

¿Qué distingue, a este respecto, a una comunidad civil democrática de vida, de organizaciones sociales arcaicas predemocráticas? Se pregunta el prof. **de Gregorio**. La intensidad de los valores convividos, Las sociedades predemocráticas se caracterizan por la vigencia de un sistema de valores o de sentido que abarca casi a la totalidad de la vida y de los ciudadanos. Quien pretendiera regir su vida por otros "sentidos" había de ser disidente y ser sometido a la censura y al control, garantes de la cohesión del grupo.

La secularización provocará, a la larga, grupos plurales de lectura y de interpretación de la realidad y, por ello, sentidos plurales de la vida. Eso que se ha llamado "suprasentido" se sustrae del control social y se confina al cultivo privado. El pluralismo está así en la médula la democracia.

Esta reflexión lleva a preguntarse:

1. ¿Qué valores han de estar presentes en la educación escolar de una sociedad civil democrática?
2. ¿Qué actitudes de relación interpersonal se han de cultivar en la educación propia de esa sociedad civil democrática?

El esfuerzo por encontrar unos valores comunes en una educación democrática y, por tanto, pluralista, no es nuevo y topa con múltiples dificultades. Es, sin embargo, necesario encontrar las claves de una "ética mínima" o de unas virtudes públicas que permitan dotar de algún sentido a la acción del ciudadano en la sociedad. La acción socializadora de la escuela no puede entenderse como un modelado de conductas sino formarlo moralmente, en tanto en cuanto indica que se le prepara para establecer un diálogo responsable con lo demás.

Al dotarse de un modelo democrático de convivencia se estaría afirmando y dando por supuesto, determinados valores que según el profesor **de Gregorio García**¹¹ serían lo siguientes:

- a) *La persona es un valor absoluto y es fin en sí misma.* No tiene precio, según la afirmación de **Kant**, sino que tiene dignidad. No puede ser medio al servicio de ningún fin, porque ella es fin en sí misma.
- b) La libertad, consecuencia de la dignidad de la persona.
- c) La justicia, Es a raíz de los derechos personales y colectivos

¹¹ En *La sociedad educadora*, Fundación Independiente, Madrid 2000 p. 202 y ss.

- d) La igualdad
- e) La solidaridad
- f) La comunidad, sin cuyo ámbito se podrían todos estos valores.

Como final de este apartado vienen bien algunas conclusiones del propio profesor **de Gregorio**:

A. Podemos afirmar que nuestro sistema educativo cuenta formalmente con los elementos y con los instrumentos curriculares y organizativos que permiten definirlo globalmente no sólo como un sistema propio de una sociedad democrática, sino como un sistema de educación para la democracia. Tales elementos no solamente reflejan la sociedad de la que emerge. Sino que pueden ser agentes activos de la sociedad que se desea.

B. Sin embargo, del análisis de los objetivos y de los contenidos del currículo en las distintas etapas, se puede sacar la impresión de que la democracia es un valor que derivaría de una concepción del hombre en exclusiva perspectiva social: el hombre producto de la sociedad, de la cultura, de la historia. Al hacer más insistencia en el "ser con otros" que en el "ser en sí y para sí", parecería que la democracia deriva más de las "instalaciones" del ser personal que de la consistencia de ese ser personal.

C. Por ello, nos parece encontrarnos ante una propuesta educativa con "debilidad ideológica" en tanto en cuanto carece de una oferta sólida de valores comunes de sentido. Se ponen los acentos en la producción de conductas-actitudes, de tal manera que quede a salvo el pluralismo, pero hay una cierta debilidad en el cultivo positivo e intencional de la base de tal pluralismo: la persona autónoma. Este hecho podría llegar a convertir las actitudes de tolerancia en una postura social vacía de contenido ético y derivar en anomía.

D. Nos parece destacable la escasa presencia (más bien ausencia) del concepto "comunidad" referido a España. Se hace hincapié en el respeto y tolerancia hacia lo diferencial e intercultural de las distintas comunidades, pero apenas hay referencia al espacio amplio en el que se aglutinan y, por lo tanto, no aparece la idea de España como empresa común de los españoles. En consecuencia, el valor "patria" y el valor "bien común", vinculados, sin duda, a la conciencia de grupo de pertenencia, quedarán asociados a unidades grupales menores (región, comunidad autónoma, nacionalidad...). Los otros valores democráticos (solidaridad, justicia, libertad, etc.) quedarán también referidos fundamentalmente a dichos espacios.

E. La estructura general de nuestro sistema educativo da un especial relieve al valor de la igualdad. Ello determina muchas de las opciones tomadas en relación con el modelo general, con la organización e, incluso, con los contenidos. Una apuesta tan decidida por este valor, sin embargo, lleva a un conflicto con otro valor esencial en la vida democrática: la atención a la diversidad o a la heterogeneidad. Creemos que este es un problema no resuelto en nuestro sistema educativo. Las propuestas curriculares que se proponen para resolver el problema creado con una visión tan unidimensional de la igualdad son percibidas por los profesores como utópicas, artificiales, y con repercusiones negativas en el conjunto del sistema.

F. Nuestra escuela cuenta con mecanismos organizativos suficientes y adecuados para crear un microclima en el que sean posibles las vivencias democráticas y el desarrollo de sus correspondientes virtudes. Tales mecanismos merecen la más alta valoración y aprecio de todos los agentes que confluyen en la educación. No obstante, nuestros centros parecen estar necesitados de liderazgos interiores con suficiente autoridad como para dirigir la acción educativa y la convivencia. Sin ellos la participación democrática se muestra vacía e ineficaz.

G. La participación real de los distintos sectores representantes de la denominada comunidad escolar se sitúa en un nivel de consulta y produce en los participantes un grado de satisfacción medio. Cuanto más alejados se encuentran cada uno de los sectores del "núcleo duro" de las decisiones que se toman en el centro (alumnos, padres y personal administrativo y de servicios), hay un mayor deseo de incrementar la participación. La amplia abstención, sin embargo, del sector de los padres de los alumnos en los procesos de elección de sus representantes pone en entredicho la verdadera representatividad de quienes ostentan esta condición en los Consejos Escolares. Sería preciso avanzar en la búsqueda de fórmulas que permitieran una presencia participativa de los padres más directa y menos burocratizada; que pasara de los órganos de gobierno a los procesos educativos que afectan a sus hijos.

H. A pesar de las frecuentes llamadas de alarma que se producen periódicamente en los medios de comunicación, el clima de convivencia en los centros escolares, a tenor de las respuestas de los profesores, padres y alumnos, no presenta un especial deterioro. Sin embargo, no convendría perder de vista que, esa ausencia de liderazgo o de autoridad a la que hemos hecho referencia, podría ser una brecha por la que se vayan introduciendo comportamientos que la pongan en riesgo a medio y largo plazo.

I. Una educación para la democracia exige que los docentes vayan superando los métodos de enseñanza de carácter reproductor. Sin pretender

fetichizar los métodos, creemos que las estrategias didácticas dirigidas a una mayor autonomía de pensamiento y de acción, a una mayor participación, a una mayor interacción entre los escolares en el proceso de aprendizaje (compartir el saber) configuran estructuras mentales y actitudes más flexibles y, por lo tanto, con más capacidad de convivir en la pluralidad. Paralelamente, creemos que el rigor y la exigencia (educar en el sentido del esfuerzo) son componentes básicos de la construcción de una personalidad responsablemente libre, sin la cual no hay posibilidad de convivencia democrática.

J. Por último, creemos que una educación para la democracia no puede basarse en la simple producción de conductas en los educandos. Se trata, más bien, de actuar para facilitar al alumno la construcción de una personalidad democrática. Ello supone actuar en las distintas regiones de su psiquismo que intervienen en la configuración de las urdimbres de dicha personalidad:

a) En el ámbito cognitivo, ayudándole a construir modelos conceptuales que pongan en el centro de la lectura, análisis e interpretación de toda la realidad el valor persona. Ayudándole a construir un pensamiento autónomo o mentalidad crítica.

b) En el ámbito afectivo, para facilitarle el proceso de autoafirmación de su propio yo, condición indispensable para interactuar creativamente con los demás.

c) En el ámbito de la sociabilidad, para abrirse e integrarse al mundo de los otros.

d) Todo ello quedará resumido en una educación que ponga en el centro de su empeño educar para la libertad responsable con los demás.

7. Educación para la participación

En el *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*, publicado en 1998 por el Ministerio de Educación y Cultura, se lee: "El Consejo Escolar del Estado quiere recordar a las Administraciones educativas el deber de fomentar la participación escolar en todos los ámbitos. No es suficiente con reconocer el derecho a la participación. En nuestra comunidad educativa este hábito democrático no ha alcanzado todavía los niveles deseados, por ello, consideramos que las Administraciones deben planificar campañas de difusión

que contribuyan a un mejor conocimiento del funcionamiento de los órganos de participación, así como a la formación democrática de los diferentes agentes sociales y educativos: alumnado, familias, profesorado, etc."

Con estas palabras en el frontispicio de su trabajo *Educar para la participación*¹², **Concepción Naval** y **Francisco Altarejos** ponen ante los ojos de sus lectores la necesidad urgente de llevar a cabo una educación para la ciudadanía democrática a todos los niveles, de la que una educación para la participación será una parte central. Esto es así porque la democracia está directamente relacionada con la participación; pues la democracia se constituye, en parte, por la participación de los ciudadanos en los poderes democráticos.

Pero, ¿qué es participar? Porque hoy día parece que el término presenta sutiles - pero vivas- connotaciones significativas de orden valorativo y afectivo. En el ámbito social y político, negar a alguien su participación en un asunto, parece implicar la violación implícita de un derecho humano. El derecho a participar, siempre postulado en la convivencia social - aunque rara vez explicado ni fundamentado- llega a ser el núcleo de la democracia *participativa*, preferible de suyo a la democracia *representativa*, en cuanto que supone un compromiso individual más hondo y más amplio en la acción política. Por eso, cuando se discute el derecho a la participación de alguien o de un determinado grupo social, parece entenderse que se le está privando, no sólo de su colaboración o aportación al grupo, sino también de una acción eficaz - el compromiso individual- en orden a su mejora o perfeccionamiento personal.

Sin embargo, cabe la posibilidad de que la participación no sea siempre omnímoda, ni que sea la única y exclusiva dimensión de la democracia, aunque sí sea una de las fundamentales. Además, la participación puede tener también diversas formas, no necesariamente incompatibles de suyo, pero sí más o menos convenientes según el tipo de relación que la sustenta; y la relación sociopolítica que se da en la convivencia cotidiana es de orden distinto a la relación educativa. Son dos relaciones, no opuestas, pero sí diversas; pues una se fundamenta en el ejercicio de unos derechos basados en la igualdad esencial de los seres humanos, mientras que la relación educativa, sin negar esta igualdad esencial, afirma preferentemente la desigualdad entre maestros y alumnos en cuanto al sentido y sustancia primordial de su relación: el aprendizaje.

¹² *Educar para la participación* en *La sociedad educadora*, pág. 226

El diccionario define la acción de *participar* como "tener una parte en una cosa o tocarle algo de ella". Hay también una segunda acepción que es "dar parte, noticiar, comunicar", la cual mantiene el origen etimológico del latín *participare*, cuyo significado es tanto "tener parte" como "comunicar"; valor doble que se mantiene todavía en algunos usos lingüísticos, marcadamente tradicionales: como, por ejemplo, las *participaciones* de boda. Esta doble referencia remite a su vez al origen de ambas acepciones, que es el término *communis*. La noción de "común" es, en efecto, la raíz última de "participación", y muestra también su estrecha vinculación con la noción de "comunidad". Lo cual invita a recordar que la participación es una dimensión fundamental de la democracia, pero no la única, pues es propia de la realidad antecedente y fundante de la democracia, que es la comunidad. Ciertamente, "no hay comunidad sin participación; es justamente la participación la que la hace posible; es por ello que cabe una comunidad humana no conformada democráticamente, pero no es posible una verdadera comunidad si no se tiene parte en algo común, esto es, si no hay participación. Así, al ser la participación la esencia de la comunidad, es una condición de posibilidad de la misma democracia; pero no a la inversa: la democracia no es condición de posibilidad de la participación, y por eso no pueden identificarse ambas sin más, tal como parece flotar en la, al tiempo, difusa y firme sensibilidad política actual. Por otra parte, al hilo de estas consideraciones, surge una cuestión radical: ¿es, o debe ser la escuela una comunidad? Porque, si la respuesta es afirmativa, la participación es consustancial a la labor educativa, antes y al margen de si la escuela está conformada y gestionada democráticamente. Entonces, la cuestión de la participación en la escuela puede tomar un enfoque interesante, o al menos distinto del más habitual: no se trata tanto de si el ejercicio fluido y cotidiano de la participación puede mejorar y consolidar la democratización de la escuela; sino, por el contrario, si la democracia puede propiciar la participación y potenciar así la escuela como comunidad.

Éstas no son meras distinciones conceptuales, sino imprescindibles reflexiones formales para afrontar con rigor un asunto como la educación para la participación, tan espinoso hoy por el contexto ideológico en que se mueve. **J. L. San Fabián** plantea al respecto unas sugerentes cuestiones: "la democratización de los Centros parece una meta social y pedagógicamente justificada, pero ¿el modelo de democratización política es el adecuado a las instituciones escolares?; ¿cuál es la justificación social y educativa de la democratización de los Centros?; ¿se ha trasladado el modelo político de forma demasiado literal al ámbito educativo?; ¿la democratización de los Centros es un objetivo primordial o está al servicio de otros fines? **Si** tenemos en cuenta las dos formas principales de entender la democracia, participativa y

representativa, ¿cuál es la más apropiada para los Centros escolares teniendo en cuenta la perspectiva del alumnado?" Flota aquí una reserva mental, una duda doctrinal que, implícitamente, cuestiona el planteamiento usual de la búsqueda de la participación en la educación, especialmente en el ámbito de la escuela, ¿se busca promover la educación o *politizar* - en un sentido no necesariamente peyorativo- la escuela?

La escuela tiene una misión netamente educativa, y tanto su dimensión social como política encuentra su sentido propio en la referencia a la finalidad educativa. Como en tantos otros aspectos de la cultura actual el olvido de esta elemental teleología ha generado la confusión que envuelve al tema. Además, también incide otro factor cultural de nuestra época: la tendencia a la *tecnificación* como vía para solucionar los problemas, incluidos los problemas éticos que, por surgir en el ejercicio de la libertad, son refractarios a ser comprendidos y tratados en términos de eficaces procedimientos técnicos. Así se ha producido la traslación del modelo político de participación democrática a la escuela de forma demasiado literal y atolondrada, cuando nada hay que garantice - ni teórica, ni prácticamente- su idoneidad para el ámbito educativo. Dicho de otro modo: la mera elección de representantes en el gobierno de los centros educativos no conlleva de suyo la democratización, ni propicia tampoco la participación. Así se ve en la escasísima "participación" en las elecciones escolares; lo cual no significa su inutilidad completa, pero sí sugiere un erróneo planteamiento de fondo.

Los efectos políticos de la educación son indudables; pero es una burda conversión conceptual la afirmación de que el ejercicio simple de las formas políticas tiene beneficiosos efectos en la educación. La relación educativa, como se señaló antes, supone una desigualdad esencial entre los sujetos, fundada en el aprendizaje. Son unos los que saben y otros los que aprenden; éstos buscan a aquellos precisamente por esta diferencia, que se mantiene permanentemente hasta que - como es obvio- cesa la relación educativa por haber aprendido lo que se enseña. No obstante, esta desigualdad radical no impide de suyo la participación de todos en el quehacer común de la educación. Incluso más: en cierto sentido la reclama más intensamente y también posibilita que se realice más plenamente, pues la educación es un ámbito donde se vive naturalmente la integración entre unidad y diversidad, inherentes ambas a la participación.

Esta dificultad radical se reduplica además porque la diversidad no se da sólo en los sujetos que participan, sino, y como consecuencia, en los modos de participación de dichos sujetos. Un aspecto frecuentemente olvidado - por una comprensión pobre y precipitada de la democracia- es que existen *grados de*

participación, - que se tiene parte en el todo social de diferente modo y, sobre todo, en diferentes grados, según múltiples situaciones individuales o grupales. No parece tenerse en cuenta a veces que quien se está educando se halla en una situación en la que no goza del ejercicio pleno de su libertad, en cuanto que está formándose para ello; por tanto, su grado de participación será diferente al de los otros miembros de la comunidad educativa que le enseñan.

Si se mantiene la naturaleza y misión educativa de la escuela como primordial y como donante de sentido a todas las actividades que se realizan en su seno, la primera consecuencia de lo dicho es que no toda actuación, talante o valoración democrática de la sociedad es exportable sin más al ámbito educativo; por todo lo dicho y, esencialmente, porque el diferente grado de madurez de los miembros de la comunidad escolar implican distintos grados de participación. Esto no significa debilidad o rebajamiento, sino propiedad y justeza del sentido de la participación en el ámbito educativo.

8. Autonomía escolar y participación democrática

La autonomía escolar necesita para su existencia una serie de condiciones afirma **José Luis Garrido**¹³, la primera de las cuales es su *independencia*. Ser autónomo, significa ser independiente de los demás en gran medida, pero no en toda medida como con frecuencia se pretende. Una escuela inserta en un sistema escolar determinado puede gozar de fuerte autonomía sin necesidad de declararse independiente del sistema, sino por el contrario aceptando de antemano sus características propias como la de permitir, como es obvio, a la escuela autorregular su funcionamiento dentro de los condicionamientos generales. Por lo mismo, la relativa independencia de la institución no exime a ésta del deber de responder a los requerimientos del sistema que la incluye, ni al control sobre el logro de sus objetivos comunes (es decir: los que tiene en común con el resto de las instituciones del sistema) y de sus objetivos particulares o específicos, diseñados en virtud de la autonomía que goza.

Tampoco hay autonomía sin *libertad*, pero la autonomía no se identifica con la libertad. Todavía más que la de las personas, la libertad de las instituciones es siempre relativa. Una institución puede tener libertad, por ejemplo, para marcar sus propios objetivos, pero siempre en el ámbito de los objetivos institucionales que la sociedad le señala y no fuera de ellos. Por

¹³ José Luis García Garrido En *La sociedad educadora*, pág. 171.

autónoma que se sienta, una escuela primaria no tiene libertad para convertirse en un conservatorio o en un museo, por ejemplo.

La autonomía está irremediablemente unida a la *capacidad de decidir*; la toma de decisiones. Esta capacidad constituye seguramente el punto central de toda autonomía, y podría venir dada, en principio, por una de estas dos circunstancias: por decisión del órgano superior del que se depende (el Estado, por ejemplo, o una agencia corporativa determinada), que decide privarse de determinadas prerrogativas y conferírselas a una entidad de él dependiente; o bien por aceptarse que esa entidad es autónoma en sí misma, en función de su propia naturaleza, y no por concesión de entidad superior alguna. Suele admitirse, por ejemplo, en la mayor parte del mundo, que la familia es constitutivamente autónoma en materia de crianza y educación hijos. Por lo que se refiere a las instituciones educativas de distinto orden, se suele "reconocer" habitualmente (y no simplemente "otorgar" o "conferir") la autonomía de las de nivel superior, como se hace respecto de las universidades en el artículo 27 de la Constitución española. A las instituciones educativas de otro nivel parece más bien que la autonomía se les otorga, no se les reconoce.

No puede existir tampoco autonomía institucional sin *participación*. Toda institución de cualquier orden, supone siempre la conjunción de voluntades diversas para el logro de los objetivos marcados. Sólo mediante la participación de todos ellos, sin excluir ninguno, se les puede asegurar a los la asunción de deberes y responsabilidades. Sin embargo, conviene no exagerar los términos en ninguno de los dos sentidos. Primero, en el de pensar que la participación asegura de por sí misma la autonomía; por el contrario, una participación real, pero mal encauzada, podría más bien impedirla. Y segundo, en el sentido de pensar que se participa ya por el mero hecho de adherirse a unos principios, a un determinado modo de hacer. Particularmente en el ámbito escolar participación no consiste en mera adhesión. Por ejemplo: adherirse al proyecto educativo de un centro no significa participar en él. La necesidad de la participación nos hace ver con especial claridad la necesaria relación entre autonomía y *democracia*. Dos realidades que, aunque se impliquen, también se hace preciso no identificarlas. Una deficiente simbiosis de los conceptos de autonomía, participación y democracia ha abocado en ocasiones a contraponer autonomía y liderazgo o autoridad. En efecto, cuando ésta última viene ejercida por una sola persona en sentido absoluto, ya sea sin dar participación a ninguna otra en la toma de decisiones, ya sea asumiendo cualquier participación incidental como voluntad propia, se abre paso a la heteronomía típica de las dictaduras, al autoritarismo como forma de gobierno y aun de

vida. Pero, fuera de este supuesto, la autonomía no sólo es compatible con el liderazgo, sino –que lo exige, ya que los grupos y personas participantes en la toma de decisiones necesitan depositar un mandato expreso en alguien que haga cumplir la norma establecida y ponga los recursos existentes al servicio de los objetivos trazados, sin sucumbir ante el juego de las presiones. Cuanta más amplitud tiene el ejercicio de la autonomía y más altos son los objetivos que se marca, tanto más necesario resulta el liderazgo. Así como la autonomía sin participación sería imposible, igualmente lo sería sin liderazgo. La pretensión de reducirlo todo a participación, sin contar con personas responsabilizadas en sacar las cosas diariamente a flote, desacredita a la autonomía y es fuente permanente de fracasos y disturbios.

Por último, conviene reparar en la cercanía del concepto de autonomía con respecto a las concretas *necesidades sociales* a las que, en definitiva, se orienta. Una de las razones que más apoyan hoy la implantación de la autonomía escolar viene fundamentada en lo que, hasta ahora, ha sido la respuesta habitual de las redes institucionales uniformes (por ejemplo, las escuelas estatales típicas) a las necesidades sociales y personales. Tal respuesta ha sido, por lo común, la de proporcionar a todos, tal vez en nombre de la igualdad de oportunidades, un único programa educativo, que ha demostrado ser, además de poco eficiente y poco eficaz, injusto con los propios educandos. El ejercicio de una autonomía bien entendida podría, por el contrario, convertirse en fuente de eficiencia y eficacia en el tratamiento de las necesidades sociales propias de determinados colectivos. Sin embargo, tampoco son las necesidades sociales (entendidas sobre todo de modo subjetivo, es decir, como demandas sociales) las que deben orientar en sentido absoluto la autonomía de los centros. Si lo hicieran, más bien podrían servir de freno que de estímulo autonómico.

Cuando se hace referencia a la autonomía escolar y a sus reales posibilidades de implantación, son muchos los interrogantes que inmediatamente se presentan. Por ejemplo, dice del Prof. **García Garrido**:

- En una sociedad tan interdependiente como la que es propia de nuestro tiempo, ¿tiene realmente sentido hablar de autonomía institucional en términos generales o, en lo que aquí nos afecta, de autonomía escolar?

- Más en concreto, ¿no está la educación supeditada siempre, de hecho, a la política, independientemente del sesgo ideológico que detenten quienes la ejercen?

- Además, puesto que a veces la autonomía escolar parece venir impulsada en el seno de regímenes democráticos de tradición centralizada, ¿es posible conceder autonomía a las escuelas en un contexto marcado fuertemente por el centralismo y el dirigismo político?

- Como frecuentemente se pone de relieve, la globalización a la que estamos asistiendo en el mundo de hoy es fundamentalmente de carácter económico. En tal contexto, ¿no impone la economía, - y particularmente la economía de mercado - a la educación unas reglas de funcionamiento contrapuestas sustancialmente a cualquier discurso autonómico?

-¿No sucederá, incluso, que la propia tendencia a la autonomía institucional venga dictada de hecho por el auge de la economía mercantilista, en nombre de la libre competencia, de la eficacia de gestión, etc.?

- Hablar de autonomía en las presentes circunstancias, ¿es algo más que mantener un discurso vacío, incluso hipócrita?

Ninguna de estas preguntas carece de fundamento. Hay que ser conscientes de que, en cualquier caso y muy especialmente hoy, toda pretensión de autonomía escolar tiene mucho de utópica, y toda autonomía escolar realmente conquistada tiene tanto o más de modesta y relativa. No obstante, cada vez avanza más la tendencia a conseguirla, tanto por sus virtualidades teóricas como por la eficiencia que su práctica genera.

Una reflexión serena sobre nos lleva a comprender que como otros subsistemas de gran importancia en la vida pública y privada de los ciudadanos - subsistemas político, económico, religioso, militar, judicial, sanitario - el subsistema educativo depende esencialmente del sistema social, constituye una parte de él. Por lo mismo, está en estrecha relación de *interdependencia* con todos los demás, pero no de *dependencia* con relación a alguno de ellos o a todos ellos. Obviamente, la política influye en la educación, pero ésta no influye menos en la política. Sin duda la economía supedita muchas de las acciones que la educación puede realizar, pero no son menos las conductas económicas supeditadas a la educación que los ciudadanos reciben. Así sucesivamente. Esta es la teoría. Y una teoría razonable y, en general, aceptada. La práctica, sin embargo, es otra cosa.

La historia de la educación es, antes que nada, un inmenso catálogo de imposiciones sobre la enseñanza, fraguadas y procedentes de otros subsistemas sociales. En ocasiones (sobre todo en el siglo XX), el subsistema político ha intentado moldear por sí sólo o bajo su completo dominio al subsistema educativo, poniéndolo a su servicio. Los regímenes nazis o comunistas constituyen un ejemplo evidente. En otras épocas históricas, o en diversos enclaves culturales, el poder político se ha puesto más bien al servicio de otro potente subsistema social más o menos estructurado, como puede ser el religioso, el militar, el económico, etc., de tal modo que el subsistema dominante ha resultado ser alguno de éstos. Por el contrario, nada demuestra que el subsistema educativo haya logrado nunca imponerse, como subsistema dominante, sobre alguno de los demás. ¿Significa esto se pregunta **José Luis**

García Garrido¹⁴ que la educación es, por esencia, un sector permanentemente sujeto a dominación exterior? Muy frecuentemente lo ha sido, quizá siempre, pero eso no está, piensa el profesor, en la naturaleza de las cosas. Cuando se avvicina a pasos agigantados esa "sociedad del conocimiento" de la que tanto se habla, uno de los objetivos más importantes que los subsistemas educativos pueden, quizá por primera vez, marcarse es el de conseguir, precisamente, su propia autonomía en *relación* a los demás (*no frente* a los demás). Esto supondría fundamentalmente gobernarse por criterios propios, por leyes propias, en vez de someterse de entrada y de modo acritico a criterios y leyes procedentes de otros subsistemas sociales, sean de carácter político, económico, religioso, etc. Lo que no impide que, desde sus propias coordenadas, decidan libremente adoptar *criterios* de ese carácter. Instalarse en la autonomía, como más arriba expresé, no es instalarse en la independencia, en el rechazo a los demás, sino en la libertad de elección dentro del marco de interdependencia Y coparticipación que caracteriza a todas las estructuras sociales. La autonomía puede debe, gracias a eso, *producirse en cascada*

Llegados a este punto, parece importante recordar que, en efecto, el sistema escolar –se le llamará así, aunque sea un subsistema del sistema social en su conjunto– no agota los límites del sistema educativo, por mucho que se tienda a confundir ambos conceptos. El sistema educativo es, desde luego, más amplio, abarca parcelas ajenas al ámbito de la mera escolaridad, como pueden ser algunas relativas a la familia, la información, el ocio, etc. (parcelas que, obviamente, rebasan a su vez el ámbito educativo).

Por lo demás, el sistema escolar puede venir considerado también, bajo determinados puntos de vista, como parte de otros sistemas sociales, por ejemplo, es obvio, que - por la extrema importancia de las inversiones y de los recursos económicos que moviliza - el sistema escolar es hoy, de hecho, particularmente en los países de alto desarrollo, una parte importante del sistema económico. Pero sería completamente inadecuado elaborar una política educativa bajo este supuesto, es decir, el de considerar al sistema escolar *sólo* como parte del sistema económico. En determinados ámbitos políticos se interpreta hoy que los alegatos a favor de la autonomía escolar proceden sobre todo de enfoques economicistas y mercantiles lo que equivale a ver en ella un claro sesgo ideológico de tipo capitalista-liberal. Es cierto, que, contemplada la institución escolar desde el prisma de la economía, el otorgarle amplios poderes de toma de decisión y de responsabilidad asumida podría repercutir en un funcionamiento más eficiente por su parte y, en definitiva, en un mejor aprovechamiento de los recursos conferidos. Si lo que se trata es de

¹⁴ José Luis García Garrido En *La sociedad educadora*, pág. 175.

considerar a las escuelas como empresas en las que se invierte un dinero y de las que cabe esperar resultados contables, parece natural proporcionarles también esas características de estructura y organización que en buena parte garantizan el éxito de cualquier empresa productiva: iniciativa, flexibilidad, competitividad, buena imagen, etc.

Sin embargo, aunque pudiera resultar también útil a estos efectos, la autonomía escolar no puede venir basada en planteamientos tan estrechos, tan reduccionistas. Pese a que en no pocas ocasiones haya podido ocurrir así, está claro que se trata de un reduccionismo inadmisibles y, a la larga, perjudicial incluso para el correcto desarrollo de la propia economía de un país. Los reduccionismos, del tipo que sean, comportan siempre un empobrecimiento y desnaturalización de la realidad, lo que especialmente grave en el caso de la educación y la escolaridad.

9. Los partidos políticos ante la educación escolar

La posición de las fuerzas políticas ante la educación no es en absoluto indiferente, porque en ella se juegan el “modelo” de ser humano que pretenden sus particulares ideologías para protagonizar su sociedad. Ello ha sido así y se ve ese discurrir de las posturas en el trabajo del profesor **Manuel de Puelles Benítez** sobre *Las fuerzas políticas ante la educación escolar*¹⁵, que comienza por esa primera etapa preconstituyente, que siguió a la muerte de Franco, en noviembre de 1975 y duró hasta la promulgación de la Constitución en diciembre de 1978.

En ese momento se puso fin a un régimen político caracterizado por su larga duración y por la complejidad de su naturaleza, habida cuenta de que era el resultado de una victoria de una parte de España sobre otras en una guerra civil surgida en un ambiente revolucionario. Eso hizo que el nuevo Estado surgido del conflicto fuera, de principio a fin, un régimen de poder personal, una dictadura.

Ya en los primeros meses del posfranquismo se observó la existencia en el país de dos grandes bloques muy definidos: uno, conservador, partidario de reformas políticas dentro de la legalidad vigente, en el que se encuadraban Alianza Popular (AP) y Unión de Centro Democrático (UCD); y otro bloque defensor de la ruptura política y de reformas que diesen protagonismo a la participación estatal en la sociedad, en el que se situaban el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y el Partido Comunista de España (PCE). Ambos

¹⁵ Las fuerzas políticas ante la educación escolar, en *La sociedad educadora*, pág. 147

bloques coincidían, sin embargo, en la necesidad de superar el pasado mediante la implantación de un régimen democrático.

Todas estas posiciones se reflejan en las nuevas propuestas para la ordenación del mundo de la educación. AP pondrá el énfasis en **la** libertad de enseñanza, entendida fundamentalmente como libertad de creación y dirección de centros educativos, como libertad de elección de centros y, en menor grado, como libertad de cátedra, sin que ello quiera decir que rechace la consideración de la educación como un derecho, aunque este aspecto ocupa en su programa un segundo lugar; por otra parte, defenderá el papel del Estado como ordenador del marco general de la educación, considerada como un servicio público la enseñanza privada presta a la sociedad y que, en consecuencia, debe ser subvencionado. De ahí que AP hable del servicio social de la educación).

La UCD partía de posiciones parecidas, pero con perfiles propios. Había, también aquí, un especial hincapié en la libertad de enseñanza en el sentido ya indicado, pero polarizado sobre todo hacia lo que en aquel momento se llamará "pluralismo ideológico" de los centros, es decir, a que los centros pudieran adoptar un proyecto educativo propio - como decimos hoy- y había una defensa firme de las escuelas privadas confesionales. Se defendía también la subvención como la base material de la libertad de enseñanza, pero, tratándose de fondos públicos, se consideraba adecuado que los poderes públicos establecieran determinadas condiciones para su adjudicación. Finalmente, los centristas se singularizaban también porque defendían el principio de igualdad de oportunidades y, por tanto, la gratuidad de la educación básica, si bien, por razones financieras, se implantaría progresivamente.

El PSOE, que acababa de celebrar su XXVII Congreso Federal en diciembre de 1976, pondrá el acento en la planificación y gestiones democráticas de la educación y, en consecuencia, en la participación de la comunidad escolar, llamada a ocupar un papel importante en su programa. Entre los criterios aprobados en dicho congreso "para la ordenación de la enseñanza en la etapa de transición al socialismo" se encontraba la escuela pública única, "lo que significa la progresiva desaparición de la enseñanza privada", la enseñanza gratuita, la enseñanza laica, el establecimiento de un cielo único - desde la educación básica hasta el bachillerato y la formación profesional -, el cuerpo único de profesores y la implantación del servicio público de la educación en sentido estricto. Resumiendo, puede decirse que el PSOE concedía primacía absoluta al principio del derecho a la educación, aunque en el bienio 1977-1978 se producirá un giro espectacular que le conducirá al consenso político y, con ello, a posiciones más moderadas y flexibles.

Las posiciones ideológicas del PCE también son firmes como corresponde a un partido que ha sufrido un largo ostracismo político y ha sido objeto de una dura persecución. El PCE reivindicará un papel relevante para el derecho a la educación que se prestará como servicio público de enseñanza. El Estado tendrá como obligación prioritaria el ofrecer un puesto escolar público a todos los niños

y lo harán en el marco de una planificación democrática con la participación conjunta de todos los que intervienen en la educación.

Estas posturas de los diversos partidos que forman los dos bloques, aunque tengan algunos puntos comunes, están ideológicamente muy enfrentadas, como corresponde a un momento de gran tensión política en el que aún no ha aparecido "el espíritu de la transición". La sociedad aparece dividida en las clásicas derechas e izquierdas con sus posiciones muy distantes especialmente en la tradicional dialéctica entre los principios de libertad e igualdad aplicados a la educación. Es fácil así comprender la complejidad del bienio que llevó a la Constitución y los esfuerzos que se realizaron en tan decisivo empeño.

9.1. El pacto escolar y la Constitución de 1978

Las elecciones de junio de 1977 dieron paso a unas cámaras parlamentarias que, aunque no se convocaron como Cortes constituyentes, asumieron enseguida la función de promover una constitución por imperativo de la propia realidad política. Pronto, sin embarco, se veía que la "sobrecarga ideológica" que pesaba sobre los partidos, y en menor medida sobre la sociedad, podía hacer peligrar la obra constituyente. Fue entonces cuando los dos grandes partidos salidos de las primeras elecciones democráticas mostraron su voluntad de no promulgar una constitución según el modelo clásico de nuestra historia política - una constitución identificada con la ideología del partido dominante en el parlamento'-, sino con la fórmula del consenso constitucional. que se estrenó precisamente en una materia tan compleja y delicada como la educación.

Como ya se vio, las posiciones en educación estaban enfrentadas, siguiendo en esto fielmente una vieja tradición histórica de carácter dual: cada bloque se polarizaba en torno a uno de los dos principios de libertad e igualdad, vividos como antagónicos y excluyentes. Detrás de este enfrentamiento había, de una parte, una concepción que hunde sus raíces filosóficas en un entendimiento de la educación como realidad predominantemente social y privada. en la que el Estado no pasaba de ser un actor puramente subsidiario, y, de otra, una concepción más estatista de la educación como un servicio público estricto que, bajo las coordenadas de laicidad y neutralidad ideológica, debía impulsar el Estado mediante la creación de centros públicos "como medio de conseguir y garantizar una formación generalizada". Esta tradición histórica de carácter bipolar se encarnaba en las posiciones contrapuestas del PSOE y de la UCD: una lectura autónoma del principio de igualdad acentuaba inevitablemente el papel del Estado, mientras que una atención exclusiva al principio de libertad reforzaba la iniciativa de los diversos grupos sociales, en especial el de la Iglesia como actora principal. Esta antítesis no sólo tenía

inevitables consecuencias políticas para la educación, sino que alcanzaba al modelo mismo de educación: mientras en el caso de la UCD se defendía el pluralismo escolar sobre la base de centros y proyectos educativos propios, en el PSOE se luchaba por una escuela pública única, autogestionada y con pluralismo interno.

En un primer borrador constitucional, filtrado a la prensa, el apartado primero de lo que luego sería el artículo 27 sólo reconocía uno de los principios básicos -"se reconoce el derecho a la educación" -, aunque el apartado cuarto del mismo artículo incluyera el otro principio -"se reconoce la libertad de creación de escuelas" -. El consenso consistió justamente en un repliegue de las posiciones preconstituyentes y en la colocación en primer plano de los dos principios, tal y como haría después la Comisión de Asuntos Constitucionales del Congreso de los Diputados. Efectivamente, esta comisión, al formalizar su dictamen, modificaría el apartado primero del Informe de la Ponencia en estos términos: "Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza". Por eso se ha podido decir, hablando de las grandes aportaciones del proceso constituyente, que "otra innovación introducida en la Constitución vigente es el hecho de que el artículo 27 ha recogido conjuntamente la libertad de enseñanza y el derecho a la educación, derechos que hasta ahora parecían excluyentes"¹⁶ Resulta obvio que para ello era preciso un auténtico esfuerzo encaminado a conciliar principios hasta entonces interiorizados como opuestos, incluso como antagónicos. El consenso estribó precisamente en situar ambos principios al mismo nivel y obligarlos a convivir en un plano jurídico equiparable, lo que comportaba unas exigencias mínimas a respetar por todos. De hecho, las modificaciones posteriores no fueron sino un desarrollo de ambos principios: los nueve apartados restantes del artículo 27 son en general el resultado obligado de la aceptación de las exigencias derivadas de los principios de igualdad y libertad.

Esta convivencia jurídico-constitucional de los principios de igualdad y libertad no se hizo sin renunciaciones y cesiones mutuas. Para garantizar la libertad de enseñanza como un haz de derechos de libertad y la igualdad de enseñanza como un conjunto de derechos de prestaciones, los partidos principales hicieron importantes y recíprocas concesiones: el sector ideológico de la izquierda política reconoció todas las consecuencias emanadas del principio de libertad, especialmente la ayuda a los centros privados y el derecho de los padres a la formación religiosa, mientras que el sector ideológico de la derecha política aceptó las aplicaciones mínimas del principio de igualdad, reconociendo especialmente el papel activo del Estado¹⁷, hecho efectivo mediante la programación general y la creación de centros públicos, así como la participación de la comunidad escolar en la gestión y control de los centros

¹⁶ (Rodríguez Coarasa, *La libertad de enseñanza en España*, Tecnos, Madrid, 1998: 77)

¹⁷ Recuérdese que la concepción del Estado en la Constitución de 1978 comprende no sólo el conjunto de los poderes clásicos - ejecutivo, legislativo y judicial -, sino también los derivados de una nueva ordenación territorial, esto es, los poderes públicos del municipio, la provincia y la comunidad autónoma.

sostenidos con fondos públicos. Con rigor puede decirse que estamos ante un pacto escolar de contenido ideológico.

Ahora bien, no era sólo un consenso de carácter ideológico, sino que "el artículo 27 puede ser una de las muestras más representativas del consenso de intereses alcanzado durante todo el proceso de elaboración constitucional"¹⁸. De una parte, la UCD, al defender la libertad de enseñanza, preservaba, como afirmó pocos años después el Tribunal Constitucional, una libertad ideológica en la que lo esencial era la libertad de creación y dirección de centros - reforzada por la introducción en el Senado del artículo 10.2 que sometía la interpretación de los derechos fundamentales a los pactos internacionales suscritos por España -, pero también amparaba importantes intereses ligados a la enseñanza católica (seguridad jurídica para los centros confesionales y financiación pública para su mantenimiento en los términos previstos por una ley específica); de otra parte, el PSOE veía reconocidos intereses públicos ligados al papel protagonista de los poderes públicos que integran el Estado y consecuentemente el reconocimiento constitucional de la legitimidad de una oferta programada de puestos escolares en el sector público, así como la participación de los miembros de la comunidad escolar en los centros sostenidos con fondos públicos.

El consenso no impedía el disenso. Sin embargo, lo importante es que el consenso supuso la voluntad real de superar las grandes contradicciones del pasado, las grandes luchas que en esta materia y en otras de mayor entidad habían culminado en una guerra civil en pleno siglo XX. Como se ha dicho, el consenso evocaba un espíritu de concordia, cabiendo incluso en este significando una idea más profunda, la de la reconciliación de todos los españoles.

De todos modos, el artículo 27, siendo un pacto escolar, era un pacto abierto a la alternancia política. Es decir, el pacto era lo suficientemente amplio para que cada partido, llamado a gobernar por imperativo de las urnas, pudiera subrayar unos aspectos más que otros, siempre que respetara el contenido esencial del pacto constituyente. Pero por eso mismo, era también un pacto de difícil ejecución, como lo muestra el que los diputados hablaran al mismo tiempo de equilibrios y de aplicación de los programas de sus respectivos partidos. La realidad mostraría de inmediato lo arduo que sería el desarrollo legislativo y político del artículo 27.

9.2. UCD: Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE).

El problema de la aplicación del artículo 27 residía efectivamente en el dificultoso equilibrio entre los principios de igualdad y libertad. La Constitución permite un desarrollo que desenvuelva unos postulados más que otros, pero

¹⁸ Nogueira, *Principios constitucionales del sistema educativo español*, Madrid, 1988: 69

siempre que no se alteren las condiciones básicas del consenso formulado, o como diría después la jurisprudencia constitucional, que no se alterara el contenido esencial de los derechos garantizados en el artículo 27. En cierto modo, el problema era encontrar el punto adecuado, la proporción debida entre los derechos de libertad y los derechos prestacionales, en definitiva, la correlación adecuada entre la justa interpretación del precepto y su aplicación. Pronto se vio que la amplitud con que fue concebido el pacto necesitaba de un poder neutral que precisara su contorno y señalara sus límites. Ese poder existía, fruto de la propia soberanía constituyente: el Tribunal Constitucional. Como veremos, su papel en esta materia - y en otras- será decisivo.

La UCD, aunque no gobernó nunca en mayoría, practicó en educación una política ambiciosa a la que sin embargo no le acompañó el éxito (no pudo ver aprobado en el parlamento el proyecto de ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria ni tampoco el de Autonomía Universitaria). Sí tuvo más éxito en su pretensión de formular un estatuto de centros escolares, pero, en el intento de aplicar su propio programa electoral, presentó a las Cortes un proyecto de ley de desarrollo del artículo 27 que era una lectura constitucional de la educación desde sus propias posiciones ideológicas, pensando posiblemente que con ello se atenía a las condiciones básicas del pacto escolar. No lo entendió así el principal partido de la oposición, produciéndose de esta forma el primer enfrentamiento ideológico postconstitucional de los dos grandes partidos de la transición.

La LOECE era el desarrollo de una interpretación de la libertad de enseñanza que, según el PSOE, rompía el pacto por una lectura unilateral del artículo 27, por lo que impugnó ante el Tribunal Constitucional básicamente tres preceptos: el artículo 5 que proclamaba la libertad de elección de centros y remitía a una futura ley la financiación de la enseñanza obligatoria; el artículo 15, regulador del derecho al ideario del centro educativo; el artículo 34, que remitía la intervención de la comunidad escolar en los centros sostenidos con fondos públicos a la regulación que estableciera el reglamento interior de los establecimientos docentes. El PSOE estimó que la financiación de los centros debía llevar sus contrapartidas, similares a las que cumplían los establecimientos públicos - la UCD sólo preveía sanciones económicas en caso de incumplimiento-. Estimó también que la libertad de cátedra no podía supeditarse al ideario y que la regulación de la intervención de la comunidad escolar debía ser materia de ley.

El Tribunal Constitucional, que en general ha ejercido en todas las materias un gran magisterio como "intérprete supremo de la Constitución", tal y como dice su propia ley orgánica, dictó una sentencia que fue la primera interpretación del consenso en materia escolar. La sentencia de 13 de febrero de 1981 fue adversa al partido gobernante, anulando tan alto tribunal varios preceptos legales, aunque reconoció de modo tajante el derecho del titular a fijar el ideario educativo del centro, lo que no era asumido con tal claridad por el partido socialista.

Lo importante de la sentencia fue que contribuyó en gran medida a precisar el alcance del consenso en educación, sentando doctrina sobre los complejos derechos que se anudan en torno a la libertad de enseñanza. De este modo, el Tribunal Constitucional dejó claro que "la libertad de enseñanza, reconocida en el artículo 27.1 de la Constitución, implica, de una parte, el derecho a crear instituciones educativas (artículo 27.6) y, de otra, el derecho de quienes llevan a cabo personalmente la función de enseñar a desarrollarla con libertad dentro de los límites propios del puesto docente que ocupan (artículo 20. 1.c). Del principio de libertad de enseñanza deriva también el derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral que desean para sus hijos (artículo 27.3)". Y añadía: "Se trata en todos los casos de derechos que tienen límites necesarios que resultan de su propia naturaleza". Este conjunto de derechos aparece, pues, trabado e interrelacionado, sin que quepa regular unos contra otros, debiendo en todo caso respetarse el contenido esencial de cada uno de los derechos que componen ese macroconcepto que es la libertad de enseñanza. Finalmente, la participación social, encauzada a través de la comunidad escolar, fue reforzada en esta sentencia, frente al intento de minusvalorarla mediante un reglamento de régimen interior.

La sentencia de 13 de febrero de 1981 puso de este modo las bases jurisprudenciales de la doctrina constitucional en torno a la libertad de enseñanza. Otra sentencia posterior haría la misma labor respecto del derecho a la educación, cerrando de este modo el círculo de la jurisprudencia constitucional respecto del pacto escolar.

9.3. PSOE: Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)

Al igual que hizo la UCD con la libertad de enseñanza, el PSOE convirtió el derecho a la educación en el eje de su programa electoral en materia escolar. Desde la perspectiva de la práctica política, este objetivo se realizó mediante un constante incremento de la oferta de centros públicos, visible ya en 1986 cuando la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) visitó España para informar, a petición del Gobierno, sobre la situación del sistema educativo. En aquellas fechas, los examinadores internacionales reconocieron que la extensión de la escolarización había sido mayor que en ningún otro país de la organización, lo que era mucho si consideramos que la expansión de la oferta escolar se había producido también en los demás países a un ritmo importante. Esta política cuantitativa de creación de puestos escolares fue sin duda uno de los activos de este largo periodo de gobierno socialista, continuando y culminando el importante esfuerzo que los gobiernos de la transición habían hecho desde 1976.

Pero mientras la aplicación de esta política de oferta fue relativamente pacífica, el desarrollo legislativo del artículo 27 dio lugar a nuevos

enfrentamientos ideológicos. Debe decirse, en primer lugar, que existían dos factores que condicionaron todo el proceso de elaboración y discusión de la nueva ley: de un lado, el temor de los sectores que representaban a la enseñanza privada de que el PSOE, basándose en su aplastante posición de dominio, buscara directa o indirectamente la destrucción de la escuela privada (a favor de este temor estaban la tradición histórica del PSOE, la posición radical de importantes personalidades del mismo y la severidad con que el partido había combatido la LOECE)-, de otro lado, había un factor nuevo que el PSOE no podía desconocer, cual era la existencia de una doctrina del Tribunal Constitucional sobre la libertad de enseñanza.

Desde esta premisa, conscientes del difícil equilibrio a que obligaba el artículo 27 y de la necesidad de respetar el pacto escolar de la Constitución, el equipo ministerial se planteó la LODE desde los borradores iniciales como una ley que debería sobrevivir al gobierno socialista, en el convencimiento de que el consenso escolar había sido adoptado por el PSOE sin ninguna clase de reticencia.

Varios son los rasgos que caracterizan a esta ley, vigente en la actualidad. Desde el exterior la han visto como una ley que refuerza la secularización de la educación y la neutralidad ideológica de los centros públicos, prosiguiendo con firmeza la política iniciada por la ley del 70 de rescatar para la educación la importancia de la iniciativa pública. Pero, creo, hay algo más importante que no ha sido suficientemente destacado: de un lado, la consideración de la educación como un amplio servicio público que permite la colaboración de la iniciativa privada; de otro, la adopción de un modelo de financiación que, con rango de ley, ha dado estabilidad y seguridad jurídica a la enseñanza privada. Si se ha destacado, en cambio, que la ley ha llevado la democratización de la enseñanza al interior de los centros, tanto públicos como concertados, haciendo de la participación el principio informador de la organización y funcionamiento de los centros docentes. Por otra parte, la ley regulaba la libertad de enseñanza de acuerdo con la jurisprudencia constitucional (libertad de crear y dirigir centros, derecho al ideario y a la elección de centro, pero también libertad de cátedra, libertad de conciencia de alumnos y profesores y derecho a la no discriminación). Por último, reglaba la programación general como instrumento para hacer efectivo el derecho a la educación.

La LODE, como es sabido, fue impugnada ante el Tribunal Constitucional por el grupo parlamentario que sucedió a AP con el nombre de Partido Popular (PP). Pero la atención que el grupo redactor del anteproyecto de ley prestó a la doctrina del Tribunal Constitucional hizo que de los veintiséis preceptos recurridos sólo uno fuera declarado inconstitucional por el alto tribunal (justamente uno de dudosa constitucionalidad desde el inicio, el que sometía a autorización previa el ideario del centro). Lo importante, sin embargo, fue que el Tribunal Constitucional tuvo ocasión para fijar y precisar el alcance y los límites del derecho a la educación, así como sus relaciones con el derecho a la libertad de enseñanza. La sentencia de 27 de junio de 1985 resolvió problemas tan

delicados como la colisión entre los derechos de la comunidad escolar y el derecho del titular al ideario, las contrapartidas propias de la financiación pública en un centro privado, las limitaciones de la libertad de elección de centro cuando la demanda supera a la oferta escolar y el ámbito competencias específico de los consejos escolares. Especialmente relevante fue la estimación de que el derecho a la intervención de la comunidad escolar en los centros sostenidos con fondos públicos "debe considerarse como una variedad de participación", de modo que "este derecho puede revestir, en principio, las modalidades propias de toda participación, tanto informativa como consultiva, de iniciativa, incluso decisoria, dentro del ámbito propio del control y gestión, sin que deba limitarse necesariamente a los aspectos secundarios de la administración de los centros".

De esta forma, las dos sentencias citadas constituyen hoy el cuerpo doctrinal más autorizado sobre la interpretación del pacto escolar y su aplicación. La trascendencia de esta jurisprudencia, que ha contribuido en grado sumo a pacificar el enfrentamiento ideológico en la educación, es que sea cual fuere el partido que gobierne como consecuencia de la alternancia tendrá que atenerse a esta doctrina, garantizando de este modo lo que los constituyentes trataron de conseguir: que nunca más se proyecte sobre la educación el espectro de una "guerra escolar".

9..4. Nueva reforma del PSOE: la LOGSE y la LOPEG

El otro pivote de la política educativa de los socialistas fue la atención a la calidad de la enseñanza, aunque hay que señalar que las políticas orientadas hacia la calidad, presentes desde 1982 hasta 1996, no tuvieron siempre la misma orientación ni el mismo énfasis. Hay incluso autores que distinguen entre una primera etapa de gobierno, que culmina en la LODE, en la que predominaría el principio de igualdad de oportunidades en su versión socialdemócrata, y otra que comienza en 1990 con la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), en la que predomina la preocupación por la calidad.

La LOGSE ha sido probablemente una de las últimas leyes que diseña una macro reforma dentro de la gran ola de reformas estructurales habidas en Europa, aspecto éste que ha sido criticado fuertemente desde diversos ángulos. Sin entrar ahora en el examen crítico de esta reforma estructural, vulnerable como todas las reformas de este tipo, puede aducirse en su favor que en líneas generales obedecía al deseo de homologar la estructura del sistema educativo español con la de los demás sistemas europeos, pero, sobre todo, que la LOGSE es fundamentalmente una reforma curricular - susceptible

también de crítica en muchos aspectos -, basada en un currículo vertebrado desde la educación infantil hasta los últimos años de la edad escolar y que por primera vez en la historia de la educación española es regulado de un modo abierto y participativo (el currículo básico es definido por el Estado pero desarrollado por las comunidades autónomas, por los centros docentes y por los propios profesores en su programación de aula).

Otro aspecto objeto de fuertes críticas ha sido el carácter comprensivo que ha otorgado a la educación básica, tanto a la enseñanza primaria - de 6 a 12 años- como a la educación secundaria obligatoria - de 12 a 16 años -. Aunque las críticas se centran sobre todo en este último periodo, se suele olvidar que la comprensividad está templada por la atención a la diversidad -"se establecerá una adecuada diversificación de los contenidos en sus últimos años", dice la ley -. si bien dicha diversidad no supo abrir vías segmentadas, como parece que intenta ahora el gobierno popular, que separen a los alumnos dirigiéndolos hacia el bachillerato o la formación profesional. Es cierto, por otra parte, que en esta reforma de la educación secundaria se han cometido errores, algunos de ellos denunciados incluso por los propios autores de la reforma, como Marchesi y Martín, y por profesores de toda España.

La política de las grandes leyes de los socialistas se cierra con la LOPEG. El antecedente inmediato de la LOPEG debe buscarse en el documento ministerial que en 1994 dio a luz 77 medidas para mejorar la calidad. La motivación de esta política se basaba en la conciencia de haber logrado ya las metas cuantitativas de la escolarización del alumnado desde los cuatro hasta los dieciséis años de edad, convirtiéndose la calidad de la enseñanza en el objetivo prioritario. Lo importante a reseñar ahora es que el documento seleccionaba seis ámbitos de actuación dando preferencia a dos de ellos: la formación en valores y la realización del principio de igualdad de oportunidades.

La educación en valores se convierte en un eje central y en una respuesta a la demanda social que pide una escuela donde se enseñe a vivir y convivir en sociedad. El objetivo es claro: "capacitar a los futuros ciudadanos para participar activamente en una sociedad compleja y en continua transformación, fundamentada en principios democráticos y participativos". Se trata de que el sistema educativo, además de transmitir conocimientos, moldee también las actitudes mediante la adquisición de valores como el respeto a los derechos y libertades de todos, la formación de hábitos de convivencia democrática, la animación de sentimientos solidarios hacia los más desfavorecidos, el rechazo de la discriminación y la segregación, etc. Por otra parte, la calidad que se reclama no aparece divorciada de la igualdad de oportunidades, apuntando a una calidad de educación básicamente igual para todos, que evite o reduzca la discriminación, fruto de las desigualdades sociales, mediante medidas compensatorias que tengan en cuenta el desigual capital cultural de los

alumnos, las minusvalías, las poblaciones desfavorecidas, las minorías étnicas y culturales o subsanen el tradicional olvido de las zonas rurales.

Los otros cuatro ámbitos eran, algunos, muy novedosos: autonomía de los centros docentes (aunque limitada, era un paso importante hacia una descentralización económica, organizativa y pedagógica de las escuelas públicas); mayor profesionalización de la figura del director (sin perder por ello su carácter electivo); evaluación de los centros escolares, de los profesores, directores e, incluso, de la gestión ministerial: mayor profesionalización de la inspección.

El documento, y la LOPEG basado en él, no recibió sin embargo el apoyo del profesorado que, por medio de sus asociaciones y sindicatos, consideró insuficiente e inadecuada la nueva ley: el refuerzo de la figura del director se estimó como una jerarquización encubierta de la función docente; irrelevantes parecieron las escasas medidas dirigidas a estimular la participación de la comunidad escolar; se destacó la ausencia en la ley de medidas efectivas favorecedoras de la igualdad de oportunidades... Aunque algunas de las críticas hundían sus raíces en el viejo corporativismo de los profesores, no deja de ser extraño que una ley pensada para mejorar la calidad de la enseñanza no contara con el apoyo mayoritario de aquellos que debían cumplimentarla.

Aprobada la LOPEG en 1995, pocos meses después las urnas daban el triunfo al PP. En su programa, los populares traían también como objetivo prioritario de su política la calidad de la educación, si bien este objetivo se enmarcaba en un planteamiento más amplio que era una concepción neoliberal de la misma educación.

9.4. La política neoliberal del gobierno popular (1996-2003)

El PP ganó las elecciones de marzo de 1996 por una escasa mayoría de votos, lo que le hizo gobernar desde entonces hasta marzo del 2000, en que sacó la mayoría absoluta, con el apoyo de diversos partidos periféricos de corte nacionalista. La necesidad de pactar la gobernabilidad del país con sus aliados minoró en buena parte la aplicación de su programa electoral en esa primera legislatura, aunque la educación no fue una de las políticas más afectadas.

¿Cuáles eran los grandes objetivos del PP en educación? Según su programa electoral, los "ejes de la oferta educativa del Partido Popular son dos: calidad y libertad de enseñanza". Es decir, el discurso de la calidad continúa presente en la política española, sólo que, enfocado ahora desde el principio de libertad, o mejor, desde una determinada configuración de la libertad.

Un año después de su nombramiento, la ministra de Educación, Esperanza Aguirre, daba una conferencia en el prestigioso Club Siglo XXI en la que exponía las grandes líneas de su política educativa. El documento partía de una crítica demoledora de los catorce años de gestión del gobierno socialista, centrada sobre todo en la comprensividad de la LOGSE: el "igualitarismo" habría

producido "un descenso del nivel de exigencia" y "un empobrecimiento pavoroso de los planes de estudio", fruto todo ello de una "importante corriente de la Pedagogía, heredera del pensamiento de Rousseau, que es la que nos ha conducido a una desnaturalización, sistemática y letal, de la Educación". En fin, que, según la ministra, estaríamos ante un "modelo fracasado" y ante una nueva alternativa basada en el binomio libertad y calidad.

La alternativa que la ministra proponía apuntaba a cuatro objetivos fundamentales: la consideración de la educación como una cuestión prioritaria, la necesidad de impulsar la calidad del sistema educativo, el derecho a una educación en libertad y la concepción del sistema educativo como elemento importante de vertebración y cohesión cultural de España.

Sin embargo, estos postulados del Ministerio de Educación y Cultura no han llegado a tener plena efectividad durante esa primera legislatura, posiblemente porque el gobierno popular sólo ha tenido durante esos años más que un gran y poderoso objetivo: la incorporación efectiva de España a la Europa del euro, de ahí la adopción de políticas de convergencia y de austeridad en el gasto público. En cualquier caso, la educación no ha sido en ningún momento una prioridad para el gobierno conservador,

El verdadero objetivo del PP se encontraba en el binomio calidad y libertad. No se trataba, empero, de una preocupación por la calidad desde una perspectiva pedagógica, sino de una concepción neoliberal de la calidad. Como la ministra señaló expresamente en la conferencia citada de 1997, algunos "piensan que la calidad de la enseñanza se mide por el volumen del gasto, nosotros no pensamos así". La calidad debe medirse por los resultados. Se trataba, pues, de medir los rendimientos escolares, "lo que los alumnos aprenden". Una vez medidos los conocimientos, se conocería la calidad que ofrecen los centros docentes, los padres sabrían cuál es la mejor escuela y los establecimientos de enseñanza competirían por atraer más alumnos. Era la introducción, en cierto modo, del mercado en el sistema educativo y la consideración del educando como un cliente a quien hay que satisfacer ofreciéndole productos cognitivos de la mayor calidad.

En el ámbito de la política práctica, el discurso de la calidad se concretó en tres aspectos: uno, la aplicación en 1998 de un plan de calidad para los centros dependientes del Ministerio de Educación; el segundo aspecto hace referencia a la preocupación por mejorar los planes de estudio, siempre desde una perspectiva puramente cognitiva - especialmente interesada en este caso en incrementar los conocimientos de humanidades -, finalmente, se hizo hincapié en la situación heredada, encargándose al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), como primer paso, evaluar la calidad de ese tramo tan importante de la escolaridad obligatoria que afecta al grupo de edad 14-16.

Sin embargo, debe señalarse que el informe del INCE, aunque destacó importantes carencias y deficiencias en el tramo observado, especialmente la preocupante persistencia de una importante cuota de fracaso escolar -, concluyó

que, en términos comparativos con otros países desarrollados europeos, no se justificaría "de ningún modo una alarma social en el caso español, pero sí emprender con la mayor urgencia vías correctoras".

La concepción de la ministra del sistema educativo como "elemento de vertebración y cohesión cultural de España" era legítima y acertada, ya que con ello trataba de facilitar la integración política y social en un Estado tan descentralizado como el español. En esa línea, una política encaminada a mejorar los planes de estudio, cuyos contenidos básicos o enseñanzas mínimas corresponde definir al Estado, estaba justificada, con independencia de que se discutiera si había que dar mayor énfasis a las humanidades, a las ciencias o a la /formación tecnológica. En realidad el problema cardinal es la formación general que debe recibir hoy el ciudadano del siglo XXI. Pero en un Estado descentralizado las competencias de los distintos poderes no pueden ser consideradas como compartimentos estancos. En este marco sólo es operativo una política de normas básicas inspirada en los principios de coordinación y de cooperación, y una política fruto del diálogo, del reconocimiento de competencias mutuas y de la transacción recíproca en los aspectos controvertidos.

9.6 Ley de Calidad de la Enseñanza

En marzo del 2000 el partido popular gana de nuevo las elecciones y esta vez, con mayoría absoluta, lo que le permite volcarse con más fuerza en las propuestas de su programa electoral, que en educación es el de conseguir la mejora de la calidad de la Enseñanza, proponiendo vías de solución al fracaso escolar que se ha generado en los últimos años y que según fuentes de la OCDE, España registra una de las cifras más altas de fracaso escolar en la Enseñanza Secundaria. Más del 30% del alumnado no consigue el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Por otra parte, potenciar la cultura del esfuerzo y disponer de los medios adecuados que garanticen el control de la calidad de la educación. En este sentido, los exámenes o pruebas deben entenderse como instrumentos educativos que favorezcan la integración en el sistema y la reducción del fracaso escolar. De ahí, la necesidad de superar los prejuicios que favorecían el mantenimiento de la promoción automática, auténtica barrera de segregación entre los alumnos y engaños a las familias al permitir que convivieran en la misma aula alumnos con conocimientos, intereses y actitudes muy distantes.

El proyecto que comenzó a gestarse en mayo del 2000, pilotado por Pilar del Castillo, titular del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. ha tenido un largo recorrido de dos años y ocho meses, y ha llegado a puerto en el Congreso de los Diputados, el 19 de diciembre de 2002, como Ley Orgánica de Calidad de la Educación –apareciendo publicada en el BOE el 24 de diciembre.

En el Preámbulo se define el *objetivo esencial de la Ley*, «Educación de *calidad para todos*, fin cuyas raíces se encuentran en los valores humanistas propios de nuestra tradición cultural europea». Y añade: «Conseguir el mayor poder cualificador del sistema educativo, junto a la integración en éste del máximo número posible de alumnos, son objetivos esenciales de esta reforma».

Para conseguir esta educación de calidad para todos es imprescindible la Ley pretende *dar respuesta a una serie de retos ineludibles*, que la misma enumera en su Preámbulo: «La necesidad de reducir las elevadas tasas de abandono de la Educación Secundaria Obligatoria, de mejorar el nivel medio de los conocimientos de nuestros alumnos, de universalizar la educación y la atención a la primera infancia y a la necesaria ampliación de la atención educativa a la población adulta».

Desde estos planteamientos se pueden comprender los *cinco ejes* que sustentan esta nueva Ley: 1. «Cultura del esfuerzo como garantía de progreso personal porque» 2. «Intensificación de los procesos de evaluación». 3. Refuerzo significativo de un sistema de igualdad de oportunidades de calidad para todos; 4. Atención especial al profesorado y 5, Desarrollo de la autonomía y responsabilidad en los centros educativos en el logro de buenos resultados para los alumnos.

10. Medios de comunicación para jóvenes

Los medios de comunicación social (MCS) están destinados a jugar cada vez un papel más importante, no sólo como vías de información en una sociedad más compleja, sino asimismo como recursos insustituibles de cara a hacer más extensiva una educación entendida como proceso siempre inacabado y como participación cultural. Así lo ha señalado el informe presentado a la UNESCO por la *Comisión Internacional para el siglo XXI*.

Entre los MCS que forman en buena medida el sistema educativo difuso que nos envuelve, figuran las revistas y publicaciones periódicas dirigidas específicamente para adolescentes y jóvenes. Una cuestión que cabe plantearse, afirma el Prof. **Luis Miguel Jiménez Benito**, al abordar este sector específico de los MCS para jóvenes es la posible clasificación. La más evidente que podría ser utilizada - la edad del público al que van dirigidas- no resulta fácil, pues si bien hay algunas publicaciones claramente orientadas a un sector de edad, otras, especialmente cuando avanzan los años de sus destinatarios, van solapando sus lectores con las dirigidas al público en general. También hay que tener presentes no sólo los medios específicamente juveniles, sino las secciones especiales dirigidas a público juvenil en los suplementos dominicales de la prensa diaria o en la prensa "rosa" Estas secciones resultan especialmente importantes porque cumplen una función para captar al lector juvenil y hacerle futuro consumidor de prensa adulta.

Los jóvenes, como el resto de los ciudadanos de nuestra sociedad, están muy influidos en su proceso de formación por los MCS, pero con el matiz de que a los ciudadanos adultos se les supone la formación necesaria para discriminar entre lo que reciben de los MCS, mientras que los jóvenes están en proceso de formación y por la misma razón que se cuida la nutrición o la educación física se debería cuidar lo que reciben desde los MCS. Los medios ofrecen una información caótica, efímera, acentuando las características superficiales o sensoriales: la comunicación de masas está dispuesta a reflejar el desorden del mundo y a exaltar los valores hedonistas y utilitaristas.

Los relatos de los medios de comunicación masiva - y entre ellos no sólo los que están producidos para los niños- son como son porque ninguna sociedad acepta que la imagen que se ofrece del mundo - sea en los medios de comunicación masiva, en la escuela, en los libros- se aparte excesivamente, ni con demasiada frecuencia, del modo en que esa sociedad se organiza social y normativamente para asegurar su propia reproducción. Por lo tanto, la pregunta que ahora se hace tan frecuentemente, referente a cuáles son las razones de la eficacia que a veces tienen los medios de comunicación, en la transmisión de representaciones del mundo, agresivas, preventivas, intolerantes, tiene una fácil respuesta: *esas visiones de la realidad se asumen por las audiencias,, y en ocasiones afectan a los comportamientos, porque la agresividad, el prejuicio, la intolerancia gozan de una sanción social positiva.*

Por otro lado, la visión del mundo en los medios de comunicación masiva es redundante. Reitera, tanto en los programas de ficción como en los informativos, tanto en los infantiles como en los de los adultos, una estructura narrativa que, en la trama, en el desenlace, en la división de los papeles y en la evaluación de los personajes ofrece muy pocas variantes. No es ésta ocasión ni hay tiempo para analizar cuál es esa estructura narrativa 1. Sólo señalaré que en nuestra cultura, la narración está para establecer un sistema de discriminaciones entre personajes aceptables e inaceptables, importante e insignificantes; y que la articulación de esas discriminaciones se funda, en todos los casos y en todos los medios de comunicación, en la separación entre "los nuestros y lo de los nuestros" y "los ajenos y lo de los otros".

En definitiva, el pecado original de la comunicación pública es el siguiente: *toda comunicación institucional, incluida la comunicación de masas, tiene por objeto garantizar que la visión del mundo de las personas sea etnocéntrica. Lo mismo que sucede en la familia, y en la escuela, los medios de comunicación pública, en cuanto instituciones enculturizadora forman para el etnocentrismo.*

10.1 La televisión y su influjo en niños y adolescentes

Desde que la televisión adquiere carta de naturaleza en los hogares, se está investigando permanentemente la influencia de las imágenes en los niños. Se han estudiado los efectos cognitivos, efectivos, éticos y de comportamiento, en razón de dos criterios: uno cuantitativo (p.e. la frecuencia e intensidad de exposición al medio televisual o a determinados programas) y otro cualitativo

(p.e. el contenido de los relatos audiovisuales y la forma de la narración).

El período que corresponde al auge de estos estudios referidos a los efectos, coincide con la década de los setenta, afirma el Prof. **Manuel Martín Serrano**, catedrático de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, en su balance de un cuarto de siglo de investigaciones relativas a los efectos de las imágenes televisivas en la formación de los niños¹⁹.

Actualmente, existe un interés renovado por estos temas, sobre todo, en relación con los efectos nocivos que tiene la difusión audiovisual de materiales violentos y xenófobos, en los medios audiovisuales, y especialmente en la televisión, Reverdece una línea de investigaciones, que parecía haberse ahogado en su propia abundancia, sin llegar a resultados convincentes. La demanda actual de análisis referidos a los efectos de los medios audiovisuales en niños/as y adolescentes, me parece que tiene que ver con dos datos: el incremento de las actitudes autoritarias, e incluso violentas, en una proporción cada vez más creciente de adolescentes; y la publicidad que han realizado los propios medios de comunicación de las matanzas llevadas a cabo por personas muy jóvenes.

El examen de esas investigaciones referidas a los efectos, puede sumir en la perplejidad, si acaso se pretende llegar a conclusiones, que permitan diseñar políticas comunicativas destinadas a evitar las influencias indeseables de los medios audiovisuales durante las edades infantiles y adolescentes. Porque suele suceder que estudios distintos, que abordan un mismo problema, a veces con diseños comparables, son regularmente contradictorios en sus conclusiones. La existencia de desacuerdos sobre la naturaleza y el alcance de la influencia de la televisión, se observa en todas las dimensiones del desarrollo infantil y adolescente que se han investigado. como se mostrará brevemente:

Se han comparado los ritmos de maduración afectiva e intelectual de niños y niñas expuestos desde su nacimiento a los estímulos de las imágenes televisivas, con los de otros y otras menores que han crecido en un ambiente del que está ausente el televisor. Mientras que unos estudios aseguran que la exposición habitual a los audiovisuales anticipa y acorta las etapas prelógicas y lógicas, otros sostienen precisamente lo contrario. También existen estudios en donde se dice que no se observan diferencias significativas en los ritmos del desarrollo cognitivo.

Igualmente, se ha investigado cómo incide la televisión en el cultivo de las actitudes imaginativas infantiles. Según unos autores, los niños familiarizados con la pequeña pantalla, son más creativos y menos estereotipados en sus manifestaciones fabulatorias; discrepando de otros investigadores, según los cuales la televisión ritualiza los procesos imaginativos de los pequeños, porque encauzaría la fabulación infantil hacia las situaciones sin misterio, las tramas adulteradas, los héroes mecanizados, los finales desencantados y desencantadores que suelen estar de moda en la programación televisiva; al

¹⁹ En *La sociedad educadora*, Fundación Independiente, Madrid 2000 p. 247.

menos en aquella que se alimenta con la producción procedente de EE.UU. y su área de dominio audiovisual cuasi-monopolista.

Por lo que respecta a los análisis de los efectos axiológicos, los resultados que se ofrecen resultan igualmente contradictorios. En algunas investigaciones se asegura que el niño o interioriza de un modo más crédulo los valores dominantes en la televisión por el simple hecho de que los juicios de valor se asimilan con menos resistencia cuando se presentan en relatos audiovisuales. En el contexto comunicativo de nuestros países, esos valores son proclives a legitimar la violencia institucional y la sumisión acrítica a la autoridad. En consecuencia, los pequeños enculturizados en las imágenes serían menos autónomos que aquellos otros que aprendieron sus códigos morales en los libros de cuentos.

Por el contrario, otras investigaciones subrayan que, en el conjunto de la programación televisiva, no se presenta una única visión axiológica del mundo. Aceptan que, efectivamente, existen en los medios de comunicación masiva relatos éticamente poco estimulantes; pero observan que esa miseria moral se encuentra en la realidad cotidiana y no sólo en las imágenes, las cuales también ofrecen otras narraciones donde se evalúan positivamente la cooperación entre las personas y la autonomía de los sujetos. La simple existencia en la televisión de una pluralidad de propuestas normativas - se dice- representaría un avance respecto a la ética del libro; porque la narración del libro se presta más a educar a la infancia según un único código moral, el cual, frecuentemente, por ideal y por rígido, entra en contradicción con la experiencia vital de los niños y niñas.

También los estudios sobre comportamientos inducidos por las imágenes de televisión muestran resultados discordantes. En unas experiencias se describe que los niños y niñas imitan, en sus relaciones con los otros niños y niñas, las pautas de interacción y las formas de expresión que vieron en la televisión. Los menores se habrían comportado tanto más agresiva y predominantemente, cuanto más se hubiesen expuesto a mensajes violentos. En otras experiencias se concluye que no existe una relación de causa a efecto entre la violencia simbólica de los relatos televisivos y las actitudes asociales o sádicas de los pequeños.

10.2. Publicaciones periódicas para niños y adolescentes

Cabría preguntarse con **L. M. Jiménez Benito**²⁰, Director del Instituto Rosa Chacel, de Madrid, si los jóvenes pueden elegir sus propios medios de comunicación. Si leen lo que ellos quieren y demandan del mercado o leen lo que les ofrece sin posibilidad real de elección. Y en este segundo caso si el mercado editorial les ofrece lo que considera que es juvenil e interesa a sus posibles compradores o les ofrece determinados productos que, como en otras ocasiones, una vez puestos en el mercado se publicitan y promocionan para que los compren.

Los jóvenes son un mercado cada vez más atractivo para todos los productos. tanto por su disponibilidad de dinero como por la fidelización como futuros compradores. En este, las revistas juveniles son no sólo un producto supone un gasto de entre 18 a 42 euros (tres mil a siete mil pesetas) al mes, menos frecuente que el tabaco o las bebidas, pero más importante que el dinero dedicado a libro 42. Además. son un vehículo publicitario para otros productos anunciados de forma directa o encubierta, y para la promoción, en general, de un sistema consumista. Esta función es más evidente en las publicaciones que se ofertan en el quiosco, y menos en las de otro tipo: institucionales, asociaciones.... aunque estas últimas promocionan y publicitan otro tipo de productos, los que interesan al editor en cada caso (ideologías, políticas).

Cabe también plantearse si en este caso, el de las revistas juveniles, dirigidas específicamente al público juvenil, hay planteamientos de formación, educación, creación de valores tras las revistas, o sólo hedonistas, de entretenimiento, ocio o promoción de otros productos. No parece ser esa la conclusión de los estudiosos del tema, para los que la función cultural es la menos explotada por la juventud. Al contrario que la TV, que la ve todo el mundo, las revistas juveniles son leídas exclusivamente por los que las hacen, los anunciantes y jóvenes y adolescentes. Resulta difícil conocer sus contenidos y eso a posteriori y su control cuando ya están en el mercado.

Volviendo al tema de la catalogación de los medios de comunicación específicamente juveniles por edades, la cuestión que no es baladí resulta difícil. Las publicaciones son libres, lo que parece indicar que la preocupación pedagógica ha quedado alejada de las que motivan la preocupación editora. En otros productos comunicativos, como los programas de TV, el tema está en

²⁰ En *La sociedad educadora*, Fundación Independiente, Madrid 2000 p. 268.

discusión en el día de hoy, pero la "libertad de expresión" y de visión parece primar, hasta la fecha, sobre la necesaria tutela que la sociedad debe ejercer sobre el proceso formativo de sus miembros más jóvenes. Curiosamente los juguetes infantiles y muchas colecciones de libros infantiles y juveniles llevan una indicación respecto a las edades recomendadas, las revistas, salvo algunas que incluyen la edad a que van dirigidas en el propio título, no indican nada al respecto. Al aumentar la edad de los lectores se produce un paso hacia las revistas de oferta general. En concreto, se observa un paso gradual hacia revistas más sectoriales por parte de los jóvenes mientras que los jóvenes se orientan más hacia las revistas "femeninas" (¿o quizás machistas por su propio contenido estereotipado y diferenciador de roles sociales, familiares y profesionales?). Hay que tener también en cuenta las revistas de carácter general, que sin embargo resultan muy atractivas para un sector de jóvenes (informática, investigación, esoterismo).

Podemos analizar las distintas publicaciones dirigidas explícita o implícitamente al público juvenil para comprobar si ofrecen rasgos comunes o diferenciadores entre los distintos tipos (edad, distribución, editores) respecto a los sistemas de valores, estructura y contenidos. De la importancia que tienen para sus lectores nos da una idea el gasto que realizan, ya citado, y posiblemente superior a lo que parecería a primera vista ante determinados estereotipos adultos, pero también resulta interesante para situar la importancia que para los jóvenes tienen estos medios el tiempo que les dedican. El tiempo medio dedicado a la lectura de tebeos, cómics y revistas es de unos setenta minutos diarios. Algo más de un doce por ciento dedica tiempo a la semana para la lectura de la prensa, mientras que la asistencia al cine o espectáculos ocupa algo de tiempo semanal a menos de un diez por ciento, porcentaje superior a quienes han dedicado algo de tiempo semanal al ordenador. Estos datos pueden resultar esclarecedores sobre la importancia de unos medios de comunicación, quizás menos analizados por su dispersión y variedad que la TV, omnipresente en las preocupaciones de quienes consideran como objeto de estudio la influencia de los medios en los jóvenes en formación.

10. 3. El mundo de la revista juvenil

Una primera característica es la poca permanencia de algunos títulos. El mercado es implacable, si una publicación no consigue beneficios económicos desaparece de los quioscos. Otra cuestión son los beneficios que se esperan. Pueden ser económicos directos o de influencia, de promoción de otros

productos dentro de una estrategia de marketing total. Hay que hacer una cierta clasificación para aclarar conceptos. Encontramos cómics, de contenido eminentemente gráfico, dentro de éstos los "mangas" de origen japonés; los tebeos con historietas variadas, pasatiempos; suplementos dominicales de periódicos' (el fin de semana aumenta el tiempo dedicado a la lectura de prensa, también en el caso de los jóvenes); revistas musicales; de difusión gratuita; institucionales; de información general; específicas (naturaleza, informática).

Los cómics, dominados por lo gráfico, ofrecen historias simples, lineales, con buenos y malos claramente definidos, donde el fin justifica los medios, con protagonistas que buscan objetivos inmediatos y resultados evidentes, sin demasiada concesión al esfuerzo continuado como base del éxito; la casualidad y el destino favorecen al héroe, generalmente hombre, cuando conviene al guión, aunque otras veces parecen abandonarle a su suerte, siguiendo los esquemas clásicos en los que primero gana el malo, para producir una cierta angustia controlada sobre la suerte del protagonista. El bueno puede ser catalogado como tal, en muchas ocasiones, por ser menos malo. En cualquier caso, el protagonista es dibujado como guapo, violento y con grandes concesiones al sexo, cada vez más evidentes y mezcladas con las historias de violencia. A menudo aparecen en estas historias tanto las relaciones sexuales, por supuesto esporádicas y ocasionales, como incluso las pornográficas sin concesiones.

Decir que estos héroes encarnan lo más típico y tópico del modelo *machista* es tan evidente como lo ignorantes y crédulos que resultan los malvados cuando el guionista no sabe desenredar la historia en que se ha metido. Las protagonistas y heroínas femeninas, que aparecen cada vez con más frecuencia, siguen los mismos modelos de violencia y atletismo sexual que sus predecesores masculinos. Lejos de representar un nuevo reparto de tareas entre hombres y mujeres, cuando la heroína asume el papel protagonista ella reproduce los comportamientos de sus predecesores masculinos, a menudo como una excepción entre otras figuras femeninas que mantienen el papel subordinado y secundario de las historias. A menudo da la impresión de que la presencia de las heroínas tiene la función de permitir prodigar más la figura femenina, siguiendo los esquemas de la masculina, exultante, músculos y cuerpo marcados y no se propone replantear, ni de lejos, los papeles sociales de hombres y mujeres.

Los héroes tienden, a menudo, a la irrealidad, bien por el escenario, fantástico, ilocalizable en el tiempo y el espacio, o por sus poderes. Pero los antihéroes están a su nivel, poseen poderes fantásticos y mágicos, aunque suelen ser sexualmente más activos. El héroe seduce a las princesas o a las protagonistas, con cuerpos dibujados siguiendo los cánones más típicos respecto a la abundancia de curvas, totalmente alejados de las modelos de pasarela con tendencia a la anorexia. El héroe las enamora o simplemente caen rendidas a sus pies, el villano las engaña o las viola sin más concesiones.

Aparecen seres mutantes, fantásticos, a veces confundidos con las mitologías. (si la formación en cultura clásica y religión ya es deficiente en el sistema escolar, imagínese lo que puede suceder cuando se deja a la imaginación del guionista de *Conan el bárbaro*).

Si las leyendas y mitos suelen presentar un trasfondo más o menos lírico o poético de la historia tras su paso por un cómic quedan irreconocibles; las cosmogonías y sistemas religiosos surten a los guionistas de todo un catálogo de seres fantásticos con poderes superiores al común de los mortales y en general sin trabazón lógica o racional. La imagen sustituye a los sentimientos, simplifica la imaginación. La técnica de los dibujos tiene, sin embargo, una gran calidad, sobre todo, desde que se ha introducido el ordenador que simplifica el trabajo y multiplica las posibilidades, aquí los efectos especiales no están limitados por la técnica (de decorado o virtual). sino sólo por la imaginación del artista.

Los tebeos presentan también un mundo plural y relativamente efímero. En los últimos años más que a títulos consolidados se asiste a la aparición puntual de personajes que invaden al tiempo diversos medios, TV., juegos, tebeos, dominicales. colecciones propias, en un ejemplo típico de la invasión del mercado por todas sus esquinas, de modo que te encuentras a *La pandilla del callejón* en una serie de dibujos animados, en el periódico del fin de semana, colección de cromos y en videoconsola. La saturación suele tener los efectos previsibles: importantes ventas en un período corto de tiempo, hartazgo y su sustitución por otros personajes que comienzan un nuevo ciclo. Con independencia de los valores que aportan algunas de estos personajes, a veces muy cuidados, con sistemas coherentes, guiones que transmiten valores profundos y democráticos, la rapidez en el tránsito de personajes puede resultar excesiva. Estas novedades parecen estar determinadas en buena medida por la imposición de productos de origen estadounidense, siendo de esta forma un vehículo de transmisión de valores, sistemas de relaciones sociales y modelos importados.

En los dominicales de la prensa diaria se ha ido haciendo su hueco una sección, más o menos amplia, o un cuadernillo dedicado a los niños y adolescentes. Aquí se advierte la indefinición de los destinatarios. Aparecen mezclados temas más infantiles. pasatiempos, con otras historias casi para adultos que disfrutan con los dibujos. La naturaleza tiene su sitio, pero también los ídolos y modelos juveniles, deportivos. musicales, actores... Resulta interesante el espacio dedicado a los intercambios, de correspondencia, de cromos, de historias, aficiones variadas... La calidad es buena. resultan entretenidas y Suelen ser políticamente correctas, aunque los niños traviesos y los padres atolondrados o que no se enteran de lo que pasa en el mundo infantil y juvenil sea el modelo más habitual. La pandilla, en diversas modalidades, suele ser protagonista, de acuerdo con la etapa evolutiva que busca en los iguales su referencia. La publicidad no perdona estas secciones, siendo muy discreta, apareciendo productos infantiles, juguetes, algo de ropa o promociones

de las multinacionales (Warner, Disney) que, por otra parte, publican también sus propias revistas donde junto a las aventuras y peripecias propias de los personajes de la casa se ofrece todo un sistema de promoción de los nuevos productos de la factoría, películas, videos, accesorios, juegos.

También en la prensa aparecen secciones o cuadernillos más juveniles, entorno al viernes, para preparar el fin de semana, con abundante información sobre espectáculos, diversión, música, actividades variadas y secciones de contactos, nutridas y leídas, a juzgar por la extensión. No hay artículos sobre temas que podrían interesar a los jóvenes, en estos cuadernillos, claramente orientados al consumo de fin de semana el objeto parece orientar, cuando no promover el consumo. Las entrevistas están casi monopolizadas por el mundo musical.

¿Qué modelos transmiten las revistas juveniles? se sigue preguntando **Jiménez Benito**. Que la juventud es alegría y optimismo ni se duda leyendo estas revistas. Todo es estupendo, muy positivo, el objetivo es pasarlo lo mejor posible, sin complicaciones, cuidado con las drogas, aunque el fin de semana es otra cosa. Ese es el espacio propiamente joven. En ese tiempo se puede abusar del alcohol, de alguna *cosita* que te anime. Y por supuesto del sexo. Con precauciones. La sexualidad es una cosa y la procreación otra muy distinta. De hecho, la procreación y el sexo son dos temas tan lejanos entre sí como la ópera y el rap. La relación sólo existe cuando no hay más remedio y en este caso hay todo un filón de consejos, direcciones útiles para conseguir la píldora del día después... La primera vez (¿que de qué?, de lo único), el primer beso, o los siguientes, llenan un buen número de páginas, con descripciones y consejos que pondrían colorado al autor del Kamasutra.

La diferencia además entre sexo y amor es notoria. El amor es lo romántico en sus colores más pastel, los pajaritos y las campanitas. El modelo de amor comprometido, fiel, para toda la vida, compartido, relacionado con un proyecto de vida es otro tema de gente mayor. Y sin embargo la familia es la institución más valorada por los jóvenes, debe ser una buena institución si consigue mantenerse a pesar de todo.

Y aunque los modelos de las revistas son los más efímeros, cuando se hacen encuestas serias, aparecen como las personas más valoradas por los jóvenes las más comprometidas con los demás (Madre Teresa, Gandhi, Juan Pablo II. En todo caso, no olvidemos que los modelos elegidos por los jóvenes lo son mayoritariamente por ser conocidos a través de los medios de comunicación. En consecuencia, si los modelos de las revistas juveniles son, como ya se ha indicado, los musicales, deportivos y propios del espectáculo, no debemos extrañarnos del poco aprecio que los jóvenes tienen por la participación política y por la actividad partidista, mal considerada en general en la valoración de los jóvenes.

También se producen paradojas respecto a las relaciones paternos filiales, la libertad, la independencia. La primera, que los jóvenes perciben que sus

padres se preocupan poco de ellos, de sus estudios, de sus horarios, de sus amigos, según las encuestas del INJUVE. Respecto a la independencia y al grito “sé tú mismo”, la moda lo matiza bastante, ser uno mismo no se identifica necesariamente con vestir como uno quiera, sino con los pantalones tal o las deportivas cual, que te hacen libre. Además, son las que llevan los miembros del grupo. El grupo de iguales marca lo que puede hacerse y lo que no, y aquí también influyen las revistas al potenciar la idea de pertenencia a un grupo, el joven, con sus propios códigos.

¿No existe ningún valor positivo en las revistas? Entretienen. Como ya se ha indicado hay diferencias de contenido importantes. Las revistas institucionales informan sobre muchas actividades, son un buen vehículo informativo. Algunos títulos tienen contenidos graduales bien estructurados que combinan temas de interés, utilizando lenguaje cuidado. Las revistas más comerciales socializan, especialmente si las consultas son ciertas, a tenor del elevado número que se publican.

La fantasía no es nociva para la formación de los adolescentes, por el contrario, los sistemas pedagógicos actuales consideran el fomento de la creatividad como un valor a promocionar. Otra cuestión distinta es la ausencia de valores en las publicaciones juveniles, la utilización del recurso a la violencia en situaciones cotidianas, por ejemplo, la narración de la vida de un niño de la calle donde todo se justifica en función de la supervivencia pura y dura en un medio claramente hostil, sin estructuras sociales, con el Estado y la Administración puestas en duda, cuando no presentados como una pandilla de funcionarios corruptos, fascistas y con su propio beneficio en forma de dinero o placeres como único fin.

La utilización del lenguaje soez, bajo excusa de que es el propio de la subcultura juvenil no pasa de ser una excusa, proclive a atraer a un cierto público. Evidentemente este léxico resulta cuando menos llamativo. El dibujo pornográfico o erótico, que puede tener una explicación en publicaciones específicas para un público adulto, no parece deba aparecer en las dedicadas al público juvenil. La confusión que se produce en el consumidor no se lo puede achacar a él, cuando todo está dirigido a incitarle a que compre, sino más bien a la falta de algún tipo de indicativos que orienten sobre el contenido a los propios compradores o a sus familias. Al igual que las películas ofrecen una indicación sobre la moralidad para que las familias actúen en consecuencia no parece tan extraño que se considere la misma posibilidad en las revistas juveniles.

10. 4 Navegación por Internet

Un sector emergente, que cada día toma más fuerza es Internet, que, aunque no específicamente juvenil, tiene una mayoritaria presencia joven en el medio. Si hasta ahora la palabra escrita tenía un prestigio especial, y la mayor

estupidez o mentira ganaba verosimilitud por el hecho de estar impresa, en la actualidad la ocupación de un sitio en la Red y la posibilidad de ser consultado desde cualquier terminal empieza a ser punto de referencia, agrandando la fuerza de la letra impresa con la de la tecnología y la interactividad, puesto que además los visitantes a menudo Pueden quedar fichados en sus datos más básicos. En este campo ya ha sido denunciada la circulación de todo tipo de informaciones, opiniones y simples manipulaciones in ningún tipo de control, desde la pornografía (por suerte el implacable mercado hace que estos accesos sean de pago y poco accesibles a los adolescentes, salvo que utilicen la tarjeta de crédito de los progenitores) hasta propaganda política y pseudorreligiosa extremista o rayana en el absurdo que repugna a cualquier mente racional. Por la Red circula además información sobre fabricación de explosivos, xenofobia... La cuestión no afecta sólo al público infantil y juvenil sino al público en general, Los datos en este campo se quedan atrasados en seguida, no obstante, es evidente el peso creciente del tiempo dedicado a navegar y a charlar a través de la Red. Aquí no se Puede hablar de valores dominantes en espacios juveniles, puesto que está abierto a cualquier usuario, precisamente por esta razón, cabe plantear una mayor vigilancia, puesto que sirve como sitio informativo y de propaganda de cualquier idea por aberrante que pueda parecer y para promocionar todo tipo de artículos.

Los indudables beneficios que, para la libertad de expresión, la relación entre pueblos y culturas, la caída de las fronteras, a pesar de dictadores o fundamentalistas tiene la Red, es ya un éxito a la libertad de expresión, porque puede permitir que los que tengan un poco de estructura y medios lancen sus contenidos a la Red.

No parece posible ni deseable la censura previa. Pero sí poseer los instrumentos técnicos que permitan identificar, localizar y borrar de la Red aquellas cuestiones que judicialmente así lo requieran y esto por encima de fronteras, sin afán por controlar, sino por promocionar sistemas de valores coherentes, consensuados, democráticos. Hay que ser respetuosos con la libertad de expresión, pero actuando con rigor contra quienes aprovechan el respeto de todos hacia la libre circulación de ideas para meter basura en la Red. Igual que la democracia, como sistema político, no puede permanecer inane ante los autoritarios la sociedad civil 'lo puede permitir que en nombre de la libertad de expresión se defienda el racismo, las sectas o la aberración sexual al alcance de los niños.

11. El servicio educativo de la Iglesia

La Iglesia, hoy, como siempre, experta en humanidad – escribe Mons. **Modesto Romero Cid**, director del secretariado de la Comisión Episcopal de

Enseñanza²¹, pretende servir al hombre en todo aquello que pueda orientarle en su caminar y ayudarle a desarrollar sus capacidades. Por tanto, es eminentemente educadora, porque con su evangelización a través de la enseñanza religiosa, la catequesis, la liturgia, las fiestas, la palabra, el testimonio no sólo alimenta las raíces cristianas de sus fieles, sino que también apoya en todos la asunción de valores, como el amor a los demás, la ayuda a los oprimidos, la fraternidad de todos en la filiación universal a Dios Padre, son elementos esenciales en los que los alumnos cristianos son educados. Esta es la fuente fundante de la fraternidad, de la dignidad de los hijos, su destino, su función en esta vida y su servicio a los otros como hermanos. En ese sentido, la religión es un elemento indispensable en la educación: la necesita el creyente como forma de vida y todos como expresión de una cultura con la que está construida la sociedad.

La educación cristiana persigue necesariamente la formación de alumnos solidarios, responsables y conscientes de su compromiso con un mundo que debe ser cada vez más humano. Por ello, la religión no solamente les da sentido a las realidades culturales sino también es capaz de descubrir las falsas divinizaciones que el hombre realiza de sus propias obras. De esta forma es un fermento frente a las corrupciones de la cultura y actúa como catalizador y estimulante de nuevas metas

La misión de educar corresponde a toda la comunidad de creyentes, puntualiza Mons. **Romero Cid**,²² pues es la comunidad la que ha recibido la Palabra, se sustenta de la Palabra y por ella da razón de su esperanza.

Para el ejercicio de su misión educadora, la Iglesia como toda comunidad se organiza y estructura en instituciones y actúa a través de ámbitos adecuados para este fin. Esta formación que pretende la Iglesia se realiza mediante un lenguaje integral, es decir, un "lenguaje total". Lenguaje por otra parte que en su concepción de totalidad debe ser demandado para la formación integral que se propone en la escuela. La educación cristiana, especialmente la escuela católica, unidas a la parroquia y a la familia realizan lo que se ha llamado el "lenguaje total" en la educación.

La tradición y experiencia pedagógica de la escuela ha supuesto una gran acumulación de procedimientos y métodos con lo que ha logrado una cierta facilidad de presentación de los saberes, de la cultura de hoy, sin embargo, carece de medios adecuados para poder comprobar la eficacia real de esos saberes, la asunción por el alumno de lo que la escuela le transmite como elementos vitales, la inserción de esos saberes en su personalidad.

El centro educativo, la familia y la parroquia están haciendo posible una educación integral, en cuanto que los tres ámbitos de desarrollo de la fe se interrelacionan y hacen posible el conocimiento, el aprendizaje, la vivencia de la

²¹ En *La sociedad educadora*, Fundación Independiente, Madrid 2000 p. 286.

²² En *La sociedad educadora*, Fundación Independiente, Madrid 2000 p. 293.

fe y el testimonio real, como verificación de quien ha asumido e integrado en su personalidad lo que se le ha transmitido.

En definitiva, la comunidad eclesial posee medios, ámbitos y expresiones vitales en las que poder comprobar el grado de asimilación y asunción de la fe. La educación cristiana posee los elementos necesarios para el desarrollo de la educación integral mediante el lenguaje total de] que hemos hablado. La escuela católica se atiene a lo establecido legalmente en materia de enseñanza. Además, lo que se hace en el centro católico pretende ser educativo en sentido de totalidad: las clases, sus contenidos, las personas, la convivencia, la organización, las pautas de comportamiento, el ritmo de trabajo. Todo habla y todo enseña en una dirección: El proyecto educativo cristiano en el que se hacen presentes las propuestas antes mencionadas como aportación a la educación en diálogo con la cultura y como propuesta que contribuye al desarrollo espiritual y moral de los alumnos.

La Iglesia en su función evangelizadora, a través de ámbitos, instituciones y personas está ejerciendo un gran servicio educativo, no sólo con su presencia en la educación formal, dentro del sistema educativo, sino también y, en otra manera, en las formas educativas no formales en las cuales hacemos aquí mayor hincapié. La escuela católica en su función educativa integral, la enseñanza de la religión como área en todo tipo de escuela en diálogo con la cultura, la familia desde su sentido educativo y su acción concreta formadora, la parroquia como institución familiar que acoge y en la cual los creyentes reciben la Palabra, la proclaman, celebran y testimonian, aportan elementos necesarios y, a veces, imprescindibles en la educación integral de los españoles.

La Iglesia no sólo está presente colaborando en la educación de los alumnos a través de la escuela católica, los profesores cristianos tanto de la escuela católica como de la escuela pública, la enseñanza de la religión en todas las escuelas, está también y muy presente en cantidad y calidad en lo que podemos llamar educación no formal.

Se entiende por educación no formal aquellas actividades de aprendizaje que en sus objetivos, métodos y agentes generan efectos educativos, pero no forman parte del sistema educativo formal, o aún formando parte de él, no constituyen formas estrictamente escolares.

En general, los medios educativos no formales pueden cubrir una amplia gama de funciones de formación permanente, por ejemplo, u otras dimensiones del proceso educativo no asumidas suficientemente por la escuela.

La educación no formal está actualmente en manos de expertos muy preparados y especialistas en materias que no están al amparo de los sistemas de enseñanza oficial. En cuanto a los contenidos, la educación no formal es más libre para seleccionar los contenidos más idóneos, contenidos más funcionales y de carácter menos abstracto. Contenidos presentes en la cultura que a veces el academicismo de la educación formal rechaza o desconoce.

Desde el ámbito de la Iglesia podemos decir que la educación no formal tiene cabida en la familia, en la parroquia, en las congregaciones religiosas, institutos de vida consagrada, institutos seculares, asociaciones de fieles, grupos de laicos comprometidos.

Este tipo de educación no formal se realiza también, entre otros medios, mediante: Cursos de preparación a los sacramentos del Bautismo, Primera Comunión, Confirmación y Matrimonio; Aulas para la tercera edad: Monitores y animadores para el tiempo libre; Cursos de preparación para la asistencia social: Cursos de preparación para programas de inserción social de marginados; Conferencias, coloquios y seminarios, sobre temas de formación: Escuelas de padres y escuelas de catequistas.

12. Las organizaciones voluntarias: la educación y sus riesgos

Una de las características de nuestra época es la proliferación del voluntariado, o mejor, el del acrónimo ONG, que lo encauza mayoritariamente y que proviene de “organización no gubernamental”, lo que puede ser referencia a un conjunto realmente heterogéneo de organizaciones mismo. “¿Qué tiene que ver - se pregunta **A. Velloso Santisteban**, profesor titular de Educación Comparada en La Universidad Nacional de Educación a Distancia²³, la Asociación de Pintores con la Boca y con el Pie, por un lado, y el Puente Familiar con Cuba, por otro, ¿o la Federación de Trasplantados de Corazón con la Asociación Nacional Amigos de los Animales? De momento, que pertenecen al conjunto bastante reciente formado por cientos de grupos de personas más o menos organizados que trabajan en las sociedades modernas para conseguir unos objetivos que ellos mismo se han marcado”. Es el de las ONGs un movimiento social que tiene indudablemente aspectos muy positivos de acción educadora sobre la sociedad y que “sin embargo –insiste el Prof. **Velloso** no desaparece la desazón que origina la reflexión sobre la realidad de las ONGs y la más amplia de la propia vida”.

El de las ONGs un fenómeno nuevo que, unido al del voluntariado, está adquiriendo protagonismo en nuestras sociedades modernas. Aún está por ver su verdadero efecto sobre ellas, pero al abrigo de otras realidades que tienen lugar al mismo tiempo, y en las que se mezclan ideologías, acontecimientos, cambios sociales y situación económica, de momento, crece y se extiende. Como otros movimientos sociales anteriores, y por sus propias características, ejerce una influencia educativa sobre sus miembros y sobre la sociedad que lo acoge. Se puede hablar, por tanto, de un movimiento social que ejerce una influencia directa en el medio social con sus acciones, independientemente ahora de que su alcance sea pequeño y no comparable a otros actores sociales más poderosos, antiguos y extendidos, y otra influencia indirecta en ese mismo medio. que es la

²³ Idem pág. 304

que consideramos educativa, aún más difícil de medir y cuyo alcance se desconoce, pero que no por ello ha de ser desdeñada.

Desde el momento en que orienta sus fines y medios hacia el bien común, imparte una enseñanza acerca de la solidaridad, la compasión, la comprensión, la gratuidad, el amor al prójimo, en una palabra. Es sencillamente natural considerar que esta enseñanza es en sí misma beneficiosa para el conjunto de la sociedad, además del beneficio directo que se produce con las actuaciones concretas de cada ONG, en su campo de trabajo respectivo. Sin embargo, esta enseñanza no está exenta de dificultades y de problemas. Por una parte - y al margen de que su alcance entre la población sea escaso- se enfrenta a las influencias educativas - o anti educativas- facilitadas por otros agentes sociales. Los modelos que algunos de éstos proponen como valiosos y dignos de imitar distan bastante de los ideales a que hacen referencia los Derechos Humanos.

¿Qué influencia es más poderosa? Mejor no pensarlo. Claro que esta "lucha" entre influencias educativas no se da exclusivamente entre las ONGs y el resto del mundo. En cada sector social que se considere: familia, colegio, trabajo, espectáculo y todo lo que se quiera incluir, aparecen influencias de todo tipo que dejan su marca entre las personas que participan en estos sectores. La enseñanza impartida por una ONG puede tener influencias tan buenas o tan malas como las que tiene lugar en cualquier sector social.

Por otra parte, al ser una educación fundamentalmente de carácter moral, no debe darse exclusivamente en teoría - más bien al contrario, pues en este caso puede tener un efecto perverso, anti educativo-, sino que ha de ir acompañada de la práctica. Con otras palabras: no basta que al educando se le hable de valores, sino que el que los enseña los tiene que vivir. No se puede enseñar realmente solidaridad si no se es solidario, aunque se puede enseñar matemáticas sin ser contable, o literatura sin ser poeta. Y es que nadie acepta una educación sobre la paz impartida por un violento, pero todo el mundo acepta una enseñanza sobre arte por uno que no es artista. El ejemplo educativo - si es que puede llamarse así- que ofrecen las personas cuando realizan acciones violentas, o anti solidarias, intolerantes, racistas, y las que se quieran añadir, resulta siempre más poderoso que la enseñanza que se deriva de una lección que imparte una persona en un aula, o en una conferencia, o en un discurso.

Otro problema a que se enfrenta la capacidad educadora de una ONG es el de salvar el salto entre aspiraciones y logros. ¿Cómo educar para un objetivo aparentemente inalcanzable? Si se le dijese a un alumno que por más que estudie informática nunca va a trabajar con un ordenador, lo más probable es que abandonara ese estudio y emprendiese otro cualquiera. Ha de resultar más bien difícil convencer a una persona de que su trabajo en una ONG va a conseguir la paz y la justicia entre los pueblos, algo que no se ha conseguido hasta ahora, al menos de forma estable y duradera. Es cierto, sin embargo, que las ONGs cuentan con la gran ventaja de que sus socios, o sea sus "educandos" están muy motivados, Esto es algo fundamental para que asuman como propios

los fines de las ONGs y trabajen por ellos, de forma que dejen de lado profundizar en el verdadero destino de sus esfuerzos y compromisos.

Parece que la solución tácita adoptada por las ONGs está en trabajar por sus objetivos sin preocuparse del resultado final, en la esperanza de que es precisamente el efecto educador de ese trabajo sobre las personas que se asocian a las ONGs, y por ende el efecto educativo multiplicador de éstas sobre el resto de la sociedad, un logro en sí mismo no menos importante que el bien directo que se realiza con el trabajo concreto, aunque éste resulte insuficiente en sus objetivos. Más aún, se espera que la educación que facilita una ONG consiga a largo plazo más resultados en el logro de los objetivos, que el desempeño mismo de actividades concretas a corto plazo.

A tres conclusiones fundamentales llega el profesor **Velloso Santisteban**,

1. El verdadero efecto de las ONGs está aún por ver. Al ser un movimiento social reciente, su evaluación ha de esperar un tiempo. No obstante, su opción por la solidaridad y sus aspiraciones de justicia y erradicación de la pobreza, todo ello algo anterior al movimiento, ha de ser bien recibida.

3. El principal problema a que se enfrentan es su capacidad real de alcanzar sus objetivos en estos tres ámbitos. ¿Cómo se espera que este movimiento consiga lo que no han conseguido el derecho, la técnica y el progreso de las naciones en tantos siglos de historia de la humanidad? 3. La capacidad educadora de las ONGs es intrínseca a su labor y las ONGs no pueden renunciar a ella. En cuanto que educan en la solidaridad, se unen a la tradición educadora de considerar al prójimo como a otro yo. Por otro lado, es una educación no creíble para el educando si el educador no la lleva a cabo con su propio ejemplo, es decir, no vale la teoría exclusivamente. Al mismo tiempo, compite con la acción deseducadora de otros agentes sociales que no comparten ni sus fines ni sus medios.

13. Deporte y educación integral

Heródoto, el primer cronista de la historia de Grecia, nos cuenta cómo en el 480 a. de J. C. el rey Jerjes condujo a los ejércitos del Oriente hasta Grecia, abriendo por traición el paso marítimo de las Termópilas, encontrando a ésta desprevenida e indefensa. Preguntando acerca de lo que estaban haciendo los griegos en aquellos graves momentos, la inesperada contestación fue: "Están celebrando las Olimpiadas" (la 75ª Olimpiada). El rey Jerjes inquirió entonces cuál era el premio de las competiciones. "Una corona de olivo", fue la contestación. Entonces uno de los magnates persas dijo pensativamente al general Mardonio: "¡Ay de nosotros, si nos llevas contra hombres que no luchan por oro o plata, sino por las virtudes viriles!"

Con esta anécdota **Francisco Gil Sánchez**, Director de la Escuela Nacional de Entrenadores de Atletismo, presenta la importancia del ejercicio físico en su estudio **Deporte y educación social: la función formativa del deporte**²⁴.

Mens sana in corpore sano, escribió el poeta latino y tribuno del ejército Décimo Junio Juvenal. Y por todos es reconocido no sólo el beneficio sino la necesidad de la comunión entre la salud del cuerpo y la del espíritu. En el XIX, la Revolución Industrial y el Deporte se unieron en suelo inglés con la intención de aumentar la camaradería entre compañeros y favorecer el esparcimiento en la naturaleza tras las duras jornadas de trabajo. Y precisamente en Gran Bretaña, en los enfrentamientos deportivos entre los diferentes clubes, colegios y universidades no solamente se dictaron normas técnicas para reglamentar el deporte sino que se contemplaron otras de índole ético o moral que se aglutinaron dentro del ya famoso *fair play*, o juego limpio.

En 1883 el barón **Pierre de Coubertin** visitó Inglaterra y descubrió, maravillado, cómo la alternancia de las materias de enseñanza y la práctica del deporte en los métodos de educación británicos fomentaba, en los colegios y universidades, sentimientos de fortaleza, justicia y responsabilidad (valores personales) y además compañerismo, lealtad y solidaridad (valores psicosociales). Con lo cual, no habría que considerar al deporte, o al ejercicio físico, sólo como un ejercicio higiénico y saludable, sino como un ideal humano favorecedor de virtudes humanas y generador de valores sociales. Y, a partir de ahí, junto al conocimiento del mundo griego clásico y otras sociedades, nació el Movimiento Olímpico como "la doctrina de la fraternidad del cuerpo y del espíritu, pues los músculos son los servidores más instruidos, más minuciosos y más constantes de la formación del carácter", añadiendo a la aportación inglesa, algo clasista, el ideario de la Revolución Francesa: *Liberté, Égalité et Fraternité*, libertad de elección, igualdad de oportunidades y unión de deportistas de todas las razas, religiones y situaciones sociales bajo el compromiso de la lealtad a la hora de competir. En 1894, Coubertin adoptó el lema *Citius, altius, fortius* (más rápido, más alto, más fuerte), de su buen amigo el religioso Henri Didon, y donde deseaban expresar el ansia de perfección contenida en toda lucha deportiva. "Lo importante no es ganar, sino participar" pronunció en su discurso el arzobispo de Pensilvania con motivo de los juegos de la IV Olimpiada, en Londres, y Coubertin hizo de esta frase el lema de la competición propiamente dicha aduciendo que "lo importante en la vida no es el triunfo, sino la lucha; lo esencial no es haber vencido, sino haberse batido bien". Siguiendo estos principios, el doctor **Barrallo Villar**²⁵ señala como valores beneficiosos del deporte los siguientes: Estimula la iniciativa de los jóvenes; Acostumbra a no temer al peligro; Integra a los jóvenes en grupos, a la vez que facilita las relaciones y la vida en común; Estimula la lucha por el triunfo y por

²⁴ Idem pág. 327

²⁵ Idem pág. 328

el trabajo; Enseña a aceptar y superar la derrota; Aumenta la responsabilidad y Canaliza la agresividad y fomenta el autocontrol.

En el siglo pasado, al deporte se le llegó a considerar como "el fenómeno social más importante del siglo XX", en palabras de **José María Cagigal**²⁶, que citaba como funciones primordiales del deporte, las siguientes: ocio activo, higiene-salud, desarrollo biológico, esparcimiento, educación, pausa en el tecnicismo, relación social, superación, vuelta a la naturaleza, descanso, canalización de la agresividad, esfuerzo, riesgo, autoexpresión, autocontrol, perseverancia, entrega, equilibrio, juego limpio, expresión estética, superación, etc. Y en otro lugar reduce a seis las características esenciales del deporte: Ocupación voluntaria, Descanso, Diversión (recreo), Formación (información) Participación social y Recuperación

Todos estos puntos son interesantes y también el gozo estético y saludable de un reencuentro con la naturaleza, con deportes duros como el montañismo, senderismo o la bicicleta de montaña... o con deportes sosegantes, como el golf, la vela y la pesca...

Seguramente si es imprescindible la diversión en la vida del hombre lo es más si cabe en el caso del niño y del joven. Basta observar que el recreo en el horario escolar es el momento más esperado del día y al que acuden, arrollándolo todo a su paso, los estudiantes de todas las edades. La diversión y el esparcimiento ha de ser espontáneo y guiado, competitivo o no; sólo la observación de la conducta del joven, así como su conocimiento personal indicarán la alternativa más adecuada en cada circunstancia.

Es el atractivo del cambio del pupitre a la actividad y el disfrute emocional por el juego o la competición. El ocio puede ser formativo y educativo y el deporte lo, es más. Desde el punto de vista físico, quedan patentes los beneficios del deporte, como alternativa al sedentarismo, por la mejora de la salud y el disfrute de su práctica competitiva y no competitiva. Pero, desde el punto de vista de la personalidad, a nadie escapa ya su beneficio en esa búsqueda del perfeccionamiento a la que aludía el barón de Coubertain: autocontrol, perseverancia, iniciativa.... y hábito al esfuerzo superando la fatiga, disciplina

También por su contribución a la participación social. En la sociedad inglesa del siglo XIX surgieron los clubes deportivos con la intención de favorecer las relaciones sociales. En la sociedad actual no encontramos sitio para aparcar el coche o para pasear o para entrar al cine, pero nos podemos encontrar solos en un desierto de millones de personas aisladas. Los grupos deportivos permiten la atmósfera más favorable a las relaciones humanas, no exentas de espontaneidad y de respeto. En el caso del joven se provoca una apertura hacia los demás, primero en el centro escolar, después en la localidad y más tarde en ámbitos nacionales o incluso internacionales, sin tener en cuenta diferencias sociales o étnicas, cosa que será difícil conseguir en otras actividades.

²⁶ José María Cagigal: *El deporte en la I* Gil Sánchez

Algunas o muchas veces el ambiente que rodea a los jóvenes puede ser perjudicial para su mejora personal. En esos momentos se tiene expedita la facultad de *nadar contra corriente*, de resistirse a las influencias nocivas, venciendo las dificultades que surjan en el camino que dirige hacia las grandes empresas que gustaría alcanzar. En el caso del deportista le sirve su entrenamiento para vencer las dificultades y adquirir la fortaleza suficiente para lograr su objetivo. Y seguramente esa lucha constante contra la pereza, la fatiga o las malas influencias es lo que más le forma, más que el propio entrenamiento. Y ese vencer cada día los obstáculos, nunca un término será más apropiado, consolidará al atleta, le fomentará la fortaleza. La fortaleza, la virtud de los convencidos.

Y en una sociedad que pretende rodear de comodidades a sus pobladores quedan pocas posibilidades, fuera del deporte, de aspirar a lograr algo grande, de forjarse ideales por los que luchar. Además, el deporte goza del apoyo fabuloso de los medios de comunicación, del que no gozan otras actividades. Pero la fortaleza no debe limitarse a *resistir*, debe *acometer*.

El deporte puede ser una alternativa en la ocupación del ocio y del tiempo libre, de las posibilidades de canalizar la energía y de la autorrealización. Por eso es una ayuda para luchar contra el uso y el abuso del tabaco, del alcohol y las drogas por parte de los jóvenes, que estadísticas recientes manifiestan que ha aumentado entre los estudiantes de 14 a 18 años la proporción de consumidores de cannabis, alucinógenos y psicoestimulantes como la cocaína, las anfetaminas, el éxtasis y similares. También aumentó la proporción de fumadores, mientras que se mantiene la intensidad del uso de alcohol. No se han observado, sin embargo, cambios importantes en la proporción de consumidores de otras sustancias como la heroína, los tranquilizantes y las sustancias volátiles".

El deporte es ocio, pero activo, que destruye el sentido del refrán español "la ociosidad es la madre de todos los vicios. En el deporte el chico vive numerosas virtudes y además acata voluntariamente normas, decisiones del entrenador y consignas del equipo, respeta al árbitro y los contrarios y descubre sus limitaciones sin sensación de fracaso, pero con intención de superarse. Actitudes y beneficios psicosociales que le preparan para su vida adulta en sociedad: compañerismo, colaboración, vinculación, lealtad, amistad, aceptación espontánea de la autoridad... Por eso es importante la participación de la familia, la implicación del profesorado y la ayuda de las administraciones – local, autonómica, nacional- para que el deporte sea la base de una sociedad más sana y honesta.

14. Una reflexión final

Terminadas estas páginas una reflexión final se hace necesaria para constatar y asimilar los cambios que se han dado en nuestro tiempo en el mundo

de la enseñanza y que aquí se han reseñado. El primero la evidencia de que, en las complejas sociedades modernas, la educación en general y la educación cívica y democrática en particular no pueden estar en mano de unas pocas instituciones especializadas. La responsabilidad de educar corresponde, como hemos visto, a toda la sociedad en su conjunto, por lo que es necesario instaurar y defender el concepto de sociedad educadora como expresión del esfuerzo social de toda la comunidad.

Por otra parte, se comprueba que, a pesar de la complejidad de nuestra época, el primer papel en el esfuerzo educativo se le debe seguir confiando a la familia, que es, y sigue siendo la célula social primigenia y por tanto la institución educadora fundamental e insustituible, a pesar de los lógicos fallos que se han dado en todas las épocas y más frecuentemente en la nuestra por las presiones a que está sometida.

Los intentos de sustitución a cargo algunas corrientes ideológicas contemporáneas por otras instancias sociales intermedias han resultado fallidos demostrando que es insustituible tanto en su papel de educación de los hijos como en la formación de valores y actitudes cívicos y democráticos, por su riqueza de relaciones afectivas y pacíficas, en la entrega a los demás y en la atención a las necesidades específicas de cada ser humano, etc. Por tanto, la defensa y promoción de la función educadora familiar debería ser tarea primordial de los poderes públicos que hagan posible que el derecho a la educación sea, antes que nada, el derecho de cada ser humano de ser acogido en un entorno familiar educativamente positivo, apto para su formación personal, social y cívica.

La siguiente constatación debería ser apostar por la ciudad educadora como el entorno necesario para garantizar a los seres humanos una inserción social positiva y de feliz convivencia ciudadana en la que puedan desarrollarse todas sus capacidades. Es un proceso irreversible al que hay que ayudar dada la acelerada urbanización que vive nuestra sociedad en la que crecen los influjos educativos o deseducativos, que se producen en los grandes núcleos de población y también en los núcleos poblacionales más pequeños, en estos sin las contrapartida de esos otros influjos positivos, institucionales y ambientales, que brindan en cambio las grandes ciudades.

Otro punto importante es el de los *medios de comunicación social* presentes en ese marco de la ciudad, grande o pequeña, en la que el hombre vive ya sea que le llegan de dentro o desde fuera, Hay que dedicar recursos a investigar la naturaleza y el modo de actuación de los influjos que proceden de la televisión, la prensa, la radio y últimamente de Internet, para conseguir evitar los efectos nocivos.

La libertad de expresión, consustancial a la sociedad democrática y caldo donde se mueven, tiene un límite: no puede seguir sirviendo de coartada para el continuo bombardeo a que están sometidos los ciudadanos con la metralla de contravalores sociales: incitación a la violencia y a las conductas más o menos

delictivas, incívicas, insolidarias, incitadoras del consumo y del derroche, exhibidoras de la intimidad personal, etc.

La acción de las políticas educativas en este difícil terreno no pueden limitarse a estrategias de orden defensivo, aunque también deban de tenerse en cuenta. La mejor defensa es el ataque. Por eso, las políticas educativas deberían contar con un apoyo mediático que ponga al servicio de la educación integral de la persona, y especialmente al servicio de su educación cívica y democrática, un conjunto de recursos personales y materiales de primerísima calidad y, capacidad de atracción.

El concepto operativo de "sociedad educadora" exige no sólo reconocer la evidencia de que, por encima de la acción de la escuela, es la sociedad la que realmente educa, para bien o para no tan bien, sino que efectivamente cuantas más fuerzas sociales mejor asuman esa responsabilidad y participen en el diseño y en la ejecución de la enseñanza. Se impone así necesariamente la idea de un *pacto educativo de vasto alcance*, que consiga una "política de Estado" por ser, precisamente, "política de la sociedad" en su conjunto. Por eso, hay que aprovechar y sumar a todos los factores sociales. "En España, como en tantos otros países, –recuerda el Prof. **José Luis García Garrido**, catedrático de Educación Comparada en la Universidad Nacional de Educación a Distancia²⁷– la sociedad cuenta con imponentes fuerzas que la política educativa debería alentar en esa dirección. Una de ellas es la que viene representada por la Iglesia Católica, de honda tradición en el país y de evidente potencialidad en favor de la formación, también cívica y democrática, de sus ciudadanos. Incluso entre incomprensiones y prejuicios, la Iglesia colabora intensamente de hecho en esta dirección, y sería improductivo, a la vez que injusto, desconocer su aporte. Lo mismo podríamos decir de otras confesiones religiosas de implantación más restringida, pero igualmente capacitadas y descosas de contribuir". Y las fuerzas sindicales, y otros agentes sociales provenientes del ámbito de la empresa y los movimientos sociales de voluntarios que se denominan Organizaciones No Gubernamentales. Y también el decisivo ámbito del deporte, el mundo del espectáculo, de la música y de las artes, podrían colaborar leal en el mundo de la educación si una inteligente política educativa contase en verdad con ellos.

Así sería cosa de todos, también de la escuela, la formación social, cívica y democrática que encontraría el adecuado marco que desde hace tiempo viene reclamando. Como sería de todos lo que, más allá de la llamada "educación formal" de la escuela en cualquiera de los niveles o etapas tradicionales (enseñanza primaria, secundaria, superior, etc.). Si la responsabilidad educativa afecta cada vez en mayor medida a la entera sociedad saludable resulta la progresiva aparición de instituciones no convencionales, de programas y de acciones "no formales", que no se buscan titulaciones escolares o diplomas, sino a responder a un deseo imperioso de aprendizaje por parte de todos los ciudadanos a lo largo de su vida y que les servirán a la mejora de la convivencia,

²⁷ J.L. García Garrido, Idem. Pág. .375

perfeccionamiento de las relaciones humanas y, en definitiva, al futuro de la vida democrática.

Bibliografía

AGUINAGA ROUSTAN, JOSUNE Y COMAS ARNAU, DOMINGO.
Cambios de hábito en el uso del tiempo INJUVE. Madrid. 1997.

AGUIRRE, E. (1997): *Educación y cultura: calidad y libertad*, Madrid (documento multicopiado).

ALVARO, M.-, DENDALUCE, I; MUÑOZ, M.; y PÉREZ SERRANO, G. (1981): *Los estudiantes españoles y los valores democráticos. Estudio empírico de socialización política*. Madrid: MEC.

ANDRES ORIZO, P. (1996) *Sistema de valores en la España de los 90*. Madrid: CIS.

ARON, R. (1999): *Introducción a la Filosofía Política. Democracia y revolución*. Barcelona: Paidós.

ASOCIACIÓN DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA (1994): *II CONGRESO sobre la sociedad urbana*, Barcelona.

AA.VV. (1990): *La ciudad educadora. The educativa City*. Ajuntament de Barcelona.

AA.VV. (1995) *a pensar la educación*, Madrid, Ed. Morata.

BACA LAGOS, VICENTE, *Imágenes de los jóvenes en los Medios de Comunicación de Masas* INJUVE. Madrid. 1998.

BALL, S. (1990), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós MEC

BANDRÉS, J. M. (1998): "El progreso de los Derechos Humanos en la construcción de la Europa de las ciudades". *Conferencia Europea de Ciudades por los Derechos Humanos*. Barcelona.

BARBAGLI, M. (1990): *Provando e riprovando: matrimonio, famiglia e divorzio in Italia e in altri paesi occidentali*, Bologna.

BAWIN-LEGROS, B. (1988): *Familles, mariage, divorce: une sociologie des comportements familiaux contemporains*. Bruxelles.

BERSTEIN, B. (1990), *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, Ed. El Roure.

BLANKENHORN, D. (1995): *Fatherless America*. New York

BLAZQUEZ-RUIZ, F. J. y otros (1996): *Diez palabras claves sobre el racismo y la xenofobia*. Madrid, Estela, Editorial Verbo Divino.

BLOCH, M.A. (1968) *Philosophie de l'Education Nouvelle*, París, P.U.F

BOHORQUEZ, J.C.; TORREJON, R.; GARZON, S. *El ciclo menstrual de la mujer deportista*. Ciencias de la actividad física y el deporte. Monografía, COPLEE, Madrid, 1992

BONAL, X. (1998): "La política educativa: dimensiones de un proceso de transformación" (1976-1996) en R. Gomà y J. Subirats (coords.), *Políticas públicas en España. Contenidos, redes de acciones y niveles de gobierno*, Barcelona, Ariel.

BORGES, J. L. (1972): *El hacedor* Madrid, Alianza Universidad.

BOYD-BARRET, O. (1991): *State and Church in Spanish Education* en Compare. A Journal of Comparative Education, vol. 21, num. 2.

BRISEBOIS, R., "Sobre la confianza", *Cuadernos de Empresa y Humanismo* nº 65, Pamplona, 1997.

BRUNER, J. (1972): *Hacia una teoría de la instrucción*. Barcelona, UTEHA.

BRUNER, J. (1973): *The Relevance of Education*. New York, The Norton Library.

BUJ GIMENO, A et alii (1998) *Funcionamiento de los centros. Diagnóstico del sistema Educativo* vol 4 Madrid, INCE.

CAGIGAL, Jose María, *Deporte, pulso de nuestro tiempo*, Editora Nacional, Madrid, 1972.

- CAGIGAL, Jose María, *El deporte en la sociedad actual*, Editorial Magisterio Español, Madrid, 1975.
- CALDERÓN, Emilio. *Deporte y límites*. Anaya. Madrid. 1999.
- CALVO BUEZAS, T. (1989): *Los racistas son los otros: gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid, Ed. Popular
- CALVO BUEZAS, T. (1990): *El racismo que viene: otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos*. Madrid, Ed. Tecnos.
- CALVO BUEZAS, T. (1990): *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos*. Barcelona, Ed. Anthropos.
- CALVO BUEZAS, T. (1993): *El crimen racista de Aravaca: crónica de una muerte e anunciada*. Madrid, Ed. Popular.
- CALVO BUEZAS, T. (1995): *Crece el racismo, también la solidaridad (Los valores de los jóvenes en el umbral del siglo XXI)*. Madrid, Ed. Tecnos.
- CALVO BUEZAS, T. (1997): *Racismo y, solidaridad en españoles, portugueses y latinoamericanos*. Madrid, Ediciones Libertarias.
- CALVO BUEZAS, T. (1997): *Inmigración y Racismo. Así sienten los jóvenes del siglo XXI*. Madrid, Lance Editorial.
- CALVO BUEZAS, T. (2000): *Los valores de los jóvenes españoles, portugueses y latinoamericanos*. Madrid, Ediciones Libertarias.
- CALVO BUEZAS, T., FERNANDEZ, F., ROSON. A.G. (1993): *Educación para la tolerancia*. Madrid, Ed. Popular.
- CÁMARA, G. (1988): "Sobre el concepto y los fines de la educación", en X Jornadas de Estudio. Introducción a los derechos fundamentales, Madrid, Ministerio de Justicia, vol. 111.
- CAMPS, V (1990): *Virtudes públicas*. Madrid, Espasa Calpe.
- CAMPS, V (1994): *Los valores de la educación*, Madrid, Alauda, Anaya.

CAMPS, V.; GINER, S. (1998): *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.

CARNEIRO, R. (1999): "Proyecto educativo de la ciudad. Educación para la Ciudadanía", en *CONGRESO por el Conocimiento y la Convivencia*. Barcelona.

CASTELLS Y BORJA (1997): *La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.

CASTILLO, G. (1980): *Los adolescentes y sus problemas*. Pamplona.

CECS, *Informe España 1997*, Fundación Encuentro, Madrid. 1998

CERVERAT. (1999): "*Las recientes propuestas legislativas sobre uniones no matrimoniales: análisis de su contenido y de sus consecuencias jurídicas*", A J Aranzadi.

CIS, *Juventud y Economía*. Madrid. 1998.

CIRILLO, S. (1986): *Famiglie in crisi e affido familiar*. Roma.

COHEN, R. (1983): *En defensa del aprendizaje precoz*. Barcelona.

COLOM CAÑELLAS, A. J. (1991): "La pedagogía urbana, marco conceptual de la ciudad educadora". *Ciudad Educadora*. I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras.

CONDE GUTIÉRREZ DEL ALAMO, FERNANDO Y CALLEJO GALLEGO, JAVIER, *Juventud y consumo*, INJUVE. Madrid. 1994.

CONFERENZA PERMANENTE DELLE AUTONOMIE (1991), *Manifesto dell'Autonomie. Per una nuova politica del sistema formativo*, Trento, Trento Unoedizioni.

COOMBS, P. H. (1971): *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Ed. Península.

CONGRESO INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS (1991): *Documentos finales*. Ayuntamiento de Barcelona.

CORTINA, A. (1986): *Ética mínima*. Madrid, Tecnos.

CORTINA, A. (1997): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza

CHOZA, J., "Ética y política: Un enfoque antropológico", *Ética y Política en la sociedad democrática*, Espasa-Calpe, Madrid, 1981, pp. 17-74.

DELICADO BAEZA, J. (1988): *Ante la reforma de la enseñanza*. Madrid, PPC.

DELICADO BAEZA, J. (1988): *Cristianos en la Universidad*. Madrid, Edice.

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe UNESCO, Santillana. Madrid,

DE MIGUEL, M. (1992): *La Sociedad española 92/93*. Madrid: Alianza Editorial.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (1997), *Excellence in Schools*, London,

DEPLOIGE, S. (1923): *Le conflict de la morale et de la sociologie*. París, 1923.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS, Año 1978, núm. 106.

DIAZ AGUADO, M.J. (1986): *Escuela y tolerancia*. Madrid. Pirámide.

DÍAZ HOCHLEITNER R. (1995): "Educación y desarrollo. Aprender para el futuro". F. Santillana. Décima Semana Monográfica.

DIAZ SALAZAR, R., GINER, S. (eds) (1994): *Religión y sociedad en España*. Madrid.

DIEM, Carl. *Historia de los deportes*. Ed. Luis de Caralt. Barcelona. 1966.

DONATI, P., *La ciudadanía societaria*, Universidad de Granada, Granada, 1998.

EL 20, JAVIER Y OTROS (1999): *Los jóvenes españoles 1999*, Fundación Santa María, S.M., Madrid.

EURYDICE (1996): *Consejos consultivos y otras formas de participación social en los Sistemas Educativos de la Unión Europea*. Bruselas, Unidad Europea de Eurydice.

EVELY, L. (1967) *Educación educándose*. Salamanca.

FAURE, E. (1973): *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universidad.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La escuela a examen* Madrid, Eudema.

FERNÁNDEZ OTERO, O. (1989): *La educación como rebeldía*. Pamplona.

FERRIERE, A. (1926): *La educación autónoma* (trad. española). Madrid, F. Beltrán.

FRANCH, J. (1985): *El lleure com a projecte*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.

FRANKL, V. E. (1999): *El hombre en busca del sentido*. Barcelona, Paidós.

FUNDACIÓN ENCUENTRO (1997): *Declaración conjunta a favor de la educación*, Madrid.

FUNDACIÓN ENCUENTRO (1997): *Informe España 1996, una interpretación de su realidad social*. Madrid.

GARCÍA FERRANDO, Manuel. *Los deportistas olímpicos españoles: un perfil sociológico*. MEC y CSD. Madrid. 1996.

GARCÍA GARRIDO, J. L. (1971): *Los fundamentos de la educación social*. Magisterio Español, Madrid.

GARCÍA HOZ, V. (1981): *Educación personalizado*. Madrid.

GARRIDO DE PALMA, V.M. (1993): *Derecho de Familia*. Madrid.

GIL, E, *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*, MEC: CIDE, Madrid, 1995.

GONZALEZ ANLEO, J. (1987): "Los jóvenes y la religión light", en *Cuadernos de Realidad Social*, Enero, pp. 5-34.

GONZÁLEZ ANLEO, J. et alii, *Familia y escuela. Diagnóstico del Sistema Educativo*, vol. 4. Madrid, INCE,.

GONZALEZ BLASCO, P.; ORIZO, F.A.; TOHARIA. F.: ELZO. F. (1989): *Jóvenes españoles 89*. Madrid, Editorial S.M.

GONZALEZ DE CARDEDAL, O. (1985): *La gloria del hombre*. Madrid, BAC.

GREGORIO GARCÍA, A. (1995): *Valores y Educación*. Madrid, FERE.

GREGORIO GARCIA, A y otros (1995): *L formación moral, eje transversal de la educación*. Madrid, FERE.

GRUPO DE TRABAJO MEC-RTVE. *Informe sobre educación y medios comunicación* Madrid, 1982.

GUERRA, A. (ed.) (1977): XXVII Congreso PSOE, Madrid, Editorial Avance.

HABERMAS, J. (1999): *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós

HIGGINS, M. D. (1999): "Cultural Diversity, Culture of Diversity". *European Commision Forward Studies Unit*. Brussels.

HUSEN, T. (1 978): *La sociedad educativa*. Madrid, Anaya.

HUSEN, T. (1988): *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona, Ed. Paidós.

HUSSERL, E. (1967): *Investigaciones lógicas*. Madrid.

IBAÑEZ MARTÍN, J. A. (1988): "Formación cívica y sistema democrático". *Revista Española de Pedagogía*, n' 181.

IGLESIAS, J. (1988): *Las familias monoparentales*. Madrid.

INCE (1997): *Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria*. Madrid, MEC.

INE (1995): *Encuesta i Sociodemográfica*, 1991. Madrid.

INE (1995): *Panorámica social de España*,. Madrid.

INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (1 998): Elementos para un diagnóstico de; Sistema Educativo Español. Informe Global, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.

ISAACS, D. (1981): *La educación en las virtudes humanas*.. Ed. Universidad de Navarra, S.A. Pamplona.

JAEGER, W. (1967): *Paidea: Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.

JOHN, P. y OSBORN, A., "The influence of school ethos on pupils' citizenship participation attitudes", *Educational Review*,, 44/2, 1992, pp. 153-165.

JORDAN, J .A. (1995): "Concepto y objeto de la Educación cívica". *Pedagogía Social*, nº 10. Valencia.

JOVER OLMEDA, *Juventud y medios comunicación* Madrid 1997.

LAIN ENTRALGO, P. (1999): *Qué es el hombre*. Oviedo, Nobel.

LAMO DE ESPINOSA, E. (1 995): *¿Nuevas formas de familia?*, Cl. Raz. Prac.

LATOURELLE, R. (1984): *El hombre y sus problemas a la luz de Cristo*. Salamanca, Sígueme.

LE GALL, D. - MARTIN, C. (1987): *Les familles monoparentales*. Paris.

LIBERMAN, R. (1983): *Los hijos ante el divorcio*. Barcelona.

LÓPEZ, José Luis y ARTÍMEZ, José Antonio. *Tus hijos en forma*. BIMBO. Barcelona. 1992

LÓPEZ LINARES, R. (1997): *La participación de los padres y su incidencia en la gestión de centros educativos*, en Participación y dirección en los centros

educativos. Forum Europeo de Administradores de Educación. Madrid, Escuela Española.

LYNCH, J. (1999): *Education for Citizenship in a Multicultural Society*. London: Cassell

MARCOS VECERRO, J. F. y otros. *Medicina del deporte. Guía práctica*. COE. Cádiz. 1992.

MARCHESI, A. (1995): *La reforma de la Educación Secundaria: la experiencia de España*, en Revista Iberoamericana de Educación, septiembre-diciembre, núm. 9.

MARCHESI, A y MARTÍN, E. (1998): *Calidad de enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza Editorial.

MARTIN SERRANO, M. (1975): *Nuevos métodos para estudiar la estructura y la dinámica de enculturización*, Revista Española de la Opinión Pública, nº 37.

MARTIN SERRANO, M. (1976): *La mediación social*, Madrid, Akal,

MARTIN SERRANO, M. (1984): *La producción social de comunicación*. Madrid, Alianza Editorial.

MARTIN SERRANO, M. (1991): *Historia de los cambios de mentalidades de los jóvenes entre 1960 v 1990*. Madrid, Instituto de la Juventud.

MARTIN SERRANO, M. (1991): *Historia de los cambios de mentalidades de los jóvenes entre 1960 v 1990*. Madrid, Instituto de la Juventud.

MARTIN SERRANO, M.; VELARDE, O. (1997): *Informe juventud en España 1996*. Madrid, Instituto de la Juventud.

MARTÍNEZ DE AGUIRRE, C. (1996); *Diagnóstico sobre el Derecho de Familia*. Madrid.

MAYORDOMO, A., *El aprendizaje cívico*, Ariel, Barcelona, 1998.

MEC. (1994): *Centros educativos y Calidad de enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid.

MEDINA, R., "Autonomía y heteronomía de las instituciones educativas" en Laspalas, J., ed., *Docencia y formación*, EUNSA, Pamplona, 1998, pp. 191-204.

MESSNER, J. (1969): *Ética general y aplicada*. Madrid, 1969.

MIGUEL, A. DE (1995): *La sociedad española 1994-95*. Madrid. Alianza.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

- (1976): Informe que eleva la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa en cumplimiento del Decreto 186/76, de 6 de febrero, Madrid (documento multicopiado).

- (1987): Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate, Madrid.

- (1994): Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de actuación, Madrid.

MOAL, R del (1972): *Padres separados, hijos perturbados*. Madrid.

MONCADA, A. (1995): *La adolescencia forzosa*. Barcelona. Dopesa.

MONTESQUIEU: *Del espíritu de las leyes*. Madrid, Ed. Tecnos. 1972,

MUÑOZ-REPISO, M. y otros (1992): *Educación y valores en España*. Madrid, MEC.

NAVAL, C., *Educación ciudadanos*, EUNSA. Pamplona, 1995.

NAVARRO, M.; MATEO, M.J. (1993): *Informe Juvenil en España*. Madrid, Instituto de la Juventud.

NOGUEIRA, R. (1988): *Principios constitucionales del sistema educativo español*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

OCDE (1986): *Examen de la política educativa española*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

OLMEDA, M. (1987): *La familia insegura está muriendo. Viva el impuesto sobre Sucesiones*, Palau 14.

ORTEGA ESTEBAN, J. (1990): "La idea de ciudad educadora a través de la historia", en AA.VV., *La ciudad educadora*. Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona, pp. 87 y ss.

ORTIZ, J. (1996): *Educación y Familia*. Sevilla.

OSSENBACH, G. (1996): *Democratisation and Europeanisation. Challenges to the Spanish Educational System since 1970*, en D. Benner and D. Lenzen (eds.), *Education for the New Europe*, Oxford, Berghahn Books.

PARKE, R.D. (1981), *El papel del padre*. Madrid.

PARTIDO POPULAR (1996): *Con la nueva mayoría. Programa electoral*, Madrid.

PASCUAL, R. *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Narcea, Madrid, 1988.

PECK, B. - GARCÍA GARRIDO, J.L. et alii (1998): *School Organisation and Management in Scotland and Spain. A Comparative Study*. Glasgow, Scottish School Board Association.

PÉREZ, P.M. (1996): *Valores y pautas de crianza familiar*: Madrid.

PEREZ, R., *Apertura de los centros educativos a la comunidad y desarrollo curricular: La participación educativa*, en J. Gairín y S. Antúnez, *Organización Escolar PPU*, Barcelona, 1993, pp. 719-752.

PEREZ LÓPEZ, J. A., *Fundamentos de la dirección de empresas*, Rialp, Madrid, 1993.

PEREZ SERRANO, G. (1997) *Como educar para la democracia*. Madrid: Popular.

PEREZ SERRANO, G. (Coord) (1999): *Temáticas Transversales en Educación Social y animación Sociocultural*. Sevilla: Diputación.

PONTIFICIO CONSIGLIO DELLA FAMIGLIA (1995): *Sessualità umana: verità e significato*. Roma.

PUELLES BENÍTEZ, M. de (1 999): *Educación e ideología enj la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, 4ª edición.

REALES DECRETOS 1006/1991 y 1007/1991 de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria obligatoria respectivamente.

REBOUE, O. (1992): *Les valeurs de l'education* Paris: PUF

REDONDO, E., *Educación y comunicación*, Ariel, Barcelona, 1999

REVISTA DE EDUCACIÓN (1 977): Mesa redonda con los partidos políticos con representación parlamentaria en torno a la educación en el proyecto constitucional, Madrid, noviembre-diciembre, n' 253.

RICO, L. (1992): *TV, fábrica de mentiras*. Madrid.

RIOS, J. A. (1983): *Crisis familiares: causas repercusiones*. Madrid.

RIUS, Joan. *Metodología del atletismo*. Paidotribo. Barcelona. 1989.

RODRÍGUEZ COARASA, C. (1 998): *La libertad de enseñanza en España*, Madrid, Editorial Tecnos.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. et alii (1998), *Planes de Estudio y Métodos de Enseñanza. Diagnóstico del Sistema Educativo*, vol. 4. Madrid, INCE.

ROF CARBALLO, J. (1976): *La familia, diálogo recuperable*. Madrid.

RUIZ DE LA PEÑA, J.L. (1980): *El último sentido*. Madrid, Marova,

RUIZ DE LA PEÑA, J.L. (1998): *Una fe que crea cultura*. Madrid, Caparrós Ed.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. 1. et al. (1977): *Enseñanza, elecciones y futuro educativo*, Madrid, Narcea Ediciones.

SALK, L. (1976): *Para que los padres entiendan a los hijos*. Buenos Aires.

SÁNCHEZ AGESTA, L. (1985): *Sistema político de la Constitución española de 1978. Ensayo de un sistema* (Diez lecciones sobre la Constitución de 1978), Madrid, Editoriales de Derecho Reunidas, 4ª ed.

SÁNCHEZ HORCAJO, J.J. (1993): *Televisión y familia*, Soc. Ut.

SÁNCHEZ, J. (1984): *Familias rotas y educación de los hijos*. Madrid.

SANCHO, R. (1981): *Preparación para el amor*. Pamplona.

SAN FABIAN, J. L., *La experiencia participativa de los estudiantes el ámbito escolar*; M.E.C.-CIDE, Madrid, 1997.

SANTOS GUERRA, M. A. (1992): *Cultura y poder en la organización escolar*. Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Sevilla.

SARRAMONA, J. (ed.) (1992): *La educación no formal*. Barcelona, Ed. Ceac.

SAVATER, F. (1997): *El valor- de educar* Madrid: Ariel.

SEBASTIAN AGUILAR, F. (1983): *Vida religiosa y moral en la sociedad española* Madrid, Edice.

SEGOVIA OLMO, Felipe, BELTRÁN LLERA, Jesús (1998) *El Aula Inteligente, Nuevo Horizonte Educativo*. Madrid. Espasa.

SETIEN, M. L. (1993): *Indicadores sociales de calidad de vida*. Madrid: Siglo XXI.

SPITZ, R.A. (1983): *El primer año de vida del niño*. Madrid.

SULLEROT, E.: *Quels pères, quels fils?*, Paris, 1992.

SUREDA, J. - TRILLA, J. (1993): "Education in urban settings: the educating city", *Bulletin of the International Bureau of Education*, 266-267.

TEDESCO, J. C. (1995): *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.

TEDESCO, J. C. (1999): *Educación y Exclusión Social. El fenómeno de la segregación en la sociedad de la información. Por una ciudad comprometida en la Educación*. Vol. 2. Instituto Municipal de Barcelona.

TORRES SANTOME, J. (1991): *El curriculum oculto*. Madrid, Ed. Morata.

TORREBLANCA, J. (1998): "La LODE , el pacto escolar", en *Por la escuela pública. Homenaje a Mariano Pérez Galán*, Madrid, Fundación Cives.

TORRES, J. (1995): *El curriculum oculto*. Madrid, Mortaja.

TORNEY, J. (1975): *Civic Education in ten Countries. An empirical study*. Sweden: Almqvist Wirsell.

TRILLA, J. (1986): *La educación informal*. Barcelona, PPU.

TRILLA, J. (1992): *El profesor y los valores compartidos*. Barcelona, Ed. Paidós. –

TRILLA, J. (1993): *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona, Anthropos.

TRILLA, J. (1996): *La educación fuera de la escuela*. Barcelona, Ed. Ariel, 3ª ed.

TRILLA, PUIG, J. (1 996): *Pedagogía del ocio*. Barcelona, Ed. Laertes, (2ª ed.).

TRILLA, J. (1 997): *La animación sociocultural, Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona, Ed. Ariel.

TRILLA, J. (1998): *Aprender, lo que se dice aprender. Una teoría alfabética de la educación*. Barcelona, Ed. Octaedro.

TRILLA, J. (2000): *Ciutats que eduquen i que s'eduquen*. Diputación de Barcelona.

UNESCO (1991): *Foro internacional sobre cultura y democracia*. Praga.

UNESCO (1998): *Education facing the crisis of values*. París.

VALLEJO-NÁGERA, A. (1999): *Hijos de padres separados*. Madrid.

VILADRICH, P. J. (1989) *Agonía del matrimonio legal*, Pamplona.

VILCHES, L. (1993): *La televisión: los efectos del bien y del mal*. Barcelona.

VIÑAO, A. (1998): *Neoliberalismo a la española. Límites, contradicciones y realidades*, en Cuadernos de Pedagogía, n' 270.

VV. AA. (1993): *Estrategias familiares*. Madrid.

VARIOS AUTORES. "Salud, ejercicio y deporte". Comité Olímpico Español, Instituto Municipal de Deportes de Madrid y Fundación Mapfre Medicina. Madrid. 1995.

VARIOS AUTORES. *Materiales de formación en prevención de drogodependencias*. Programa de prevención de drogodependencias en centros educativos de la Comunidad de Madrid. MEC, CAM y Ayuntamiento de Madrid. Madrid. 1995.

VARIOS AUTORES. *Deporte Andaluz*. Boletín de Información nº 38. Instituto Andaluz del Deporte. Málaga. 1998.

VARIOS AUTORES. *Élide*, Revista Anaya de Didáctica de la Educación Física nº 0. Madrid 1998.

VARIOS AUTORES. "Élide Revista Anaya de Didáctica de la Educación Física nº 1. Madrid 1999.

VARIOS AUTORES. *II Jornada: La educación física y el deporte en la edad escolar*". Tajamar. Madrid.

WALZER, M. (1 983): *Spheres of Justice. A Defense of Pluralism and Equality*; Princeton, 1983. Existe traducción española del Fondo Cultura Económica, México, 1993.

XXXI SEMANA SOCIAL (1979): *Educación y Democracia*. Madrid.

YANES ALVAREZ, E. (1988): *La educación cristiana*. Madrid, Édice.

YUS RAMOS, R. (1993): "Las transversales: conocimientos y actitudes". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 217, pp. 76-80.