

Forum Deusto

Educación

Una incógnita en el cambio actual

*Juan M. Otero / Baltasar Errazti / Antonio Fernández -Rañada / Ricardo Blázquez /
Inaxio Oliveri / Joé L. García / Alvaro Marchesi / Juan C. Tedesco / José L. Asensio /
David Ortiz / Agustín Dosil / Angel Jordán*



Universidad de Deusto



Educación.
Una incógnita
en el cambio actual

Educación. Una incógnita en el cambio actual

José Manuel Otero Novas
Baltasar Errazti
Antonio Fernández-Rañada
Ricardo Blázquez
Inaxio Oliveri
José Luis García Garrido
Alvaro Marchesi
Juan Carlos Tedesco
José Luis Asensio
David Ortiz
Agustín Dosil
Angel Jordán

1998
Universidad de Deusto
Bilbao

La presente publicación del Forum Deusto ha sido posible gracias a la colaboración del Departamento de Cultura del Gobierno Vasco

Argitalpen honek Eusko Jaurlaritzaren Kultura Sailaren laguntza izan du

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de grabación, o de fotocopia, sin permiso previo del editor.

Argitalpen hau, ez azalaren diseinua ez beste zatirik ezin kopia, bildu edo transmititu daiteke inolako grabatze edo fotokopia modu edo bide erabiliz, ez modu elektrikoz, ez kimikoz, ez mekanikoz, ez optikoz, editorearen baimenik gabe.

Edición al cuidado de Javier Torres Ripa
Javier Torres Riparen ardurapeko argitalpena

Impreso en papel ecológico
Paper ekologikoan irarri argitalpena

Ilustración de la Portada/*Azaleko irudia*: Alvaro Sánchez

© Universidad de Deusto - Apartado 1 - 48080 Bilbao
Deustuko Unibertsitatea - Postakutxa 1 - 48080 Bilbo

I.S.B.N.: 978-84-9830-601-9

*El **Forum Deusto**, enraizado en el mundo del saber y vivir propio de una Universidad, abre sus puertas a una actividad que no le debe ser ajena: hablar de y dialogar sobre la vida socio-política, que es acercarse a la vida del ciudadano; y el **Forum** lo hace desde su específica óptica universitaria; con apertura a todas las ideas, rigor de exposición y mentalidad crítica.*

***Forum Deustok** Unibertsitate batek bere dituen jakintza eta izate modutan oinarriturik, alde batera utzi behar ez duen ihardun bati, bizimodu sozio-politikoari buruzko elkarrizketari, irekitzen dio atea Hiritarren egunerokora hurbildu asmotan, eta **Forumak** bere ikuspegi unibertsitaritik egin nahi du lan hori: ideia guztien aurrean ireki, azalpenetan zehatz eta jarrera kritikoarekin jokatzu.*

Forum Deusto

Índice

Introducción	11
Hitzaurrea	13
La resistencia contra la libertad de enseñanza, por <i>José Manuel Otero Novas</i> , ex-ministro y jurista	15
Empresa, formación y empleo: nuevos horizontes, por <i>Baltasar Errazti</i> , presidente de Confebask	35
Ciencia y humanismo: el caso de España, por <i>Antonio Fernández-Rañada</i> , catedrático de Física Teórica de la Uni- versidad Complutense	53
Clase de Religión en la escuela, por <i>Ricardo Blázquez</i> , obispo de Bilbao	69
La educación en la sociedad vasca en el siglo XXI, por <i>Inaxio Oliveri</i> , consejero de Educación del Gobierno Vasco	85
Tendencias de los sistemas educativos de cara al siglo XXI, por <i>José Luis García Garrido</i> , director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación	105
Cambio educativo y calidad de la enseñanza, por <i>Alvaro Marchesi</i> , catedrático de Psicología de la Universidad Com- plutense y ex-secretario de Estado de Educación	133
La educación y las nuevas tecnologías de la información, por <i>Juan Carlos Tedesco</i> , director de la Oficina Internacional de Educa- ción de la UNESCO	147

Análisis de un modelo de enseñanza en los ejércitos para una nueva sociedad, por <i>José Luis Asensio</i> , jefe de la Escuela de Estado Mayor	163
Participación juvenil y ciudadana en las sociedades democráticas, por <i>David Ortiz</i> , presidente de la Confederación Autónoma Nacional de Asociaciones de Estudiantes (CANAE)	187
La necesidad de un Acuerdo Nacional de Educación, por <i>Agustín Dosil</i> , presidente de la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA)	223
La misión de la Universidad y la calidad de la enseñanza en un mundo cambiante, por <i>Angel Jordán</i> , profesor de Ingeniería Electrónica en la Universidad Carnegie Mellon	239

Introducción

La decisión de dedicar un ciclo monográfico a la Educación no fue algo casual, sino un campo para la reflexión que surgió espontáneo y unánime después del largo ciclo dedicado a «Innovación y Cambio».

Cuando concluyeron las 22 conferencias dedicadas al examen de los más variados aspectos del tiempo presente, quedó impresa en la conciencia de cuantos asistimos que, si el presente es inexorablemente movedizo —algo que ya sabíamos—, el actual presente lo es, además, vertiginosamente —algo que sospechábamos—; y aquella mirada asomada con timidez hacia el futuro demostró que las previsiones envejecían aun antes de haberse cumplido: los enigmáticos porteadores del tiempo, acelerando sus relevos, superponían presente y futuro cada vez más deprisa. Surgió entonces la palabra «Educación», y surgió en parte como respuesta, pero, sobre todo, surgió como pregunta, de ahí el título: «La Educación: una incógnita en el cambio actual».

El Forum ha tratado de abordar la Educación en su sentido más amplio y a la vez más exacto, ese que encierra su etimología remota: *ducere*, «guiar», «conducir», y la más próxima: *educere* «hacer salir». En torno a este *educere*, después *educare*, al que más tarde, como a todas las palabras fértiles, se han añadido numerosos apellidos: primaria, continua, para la paz, pública, privada, etc., se han articulado las trece conferencias que constituyen el ciclo, que comenzó el 3 de diciembre de 1996, con la ponencia de José Manuel Otero Novas, quien disertó sobre «La resistencia contra la libertad de enseñanza», a la que se fueron sumando otras visiones y ángulos distintos: la formación y la empresa, las tendencias de los sistemas educativos, la calidad de la en-

señanza, el influjo de las nuevas tecnologías, la participación de las asociaciones, entre otros, hasta el 11 de noviembre de 1997, en que se impartió la última conferencia del ciclo: «La misión de la Universidad y la calidad de la enseñanza en un mundo cambiante».

Con el presente volumen —texto de lo que ayer fue voz— se recogen 12 de las intervenciones en torno a la Educación —lamentablemente no ha podido incluirse la ponencia de José Luis Carranza, que trajo al Forum otro ámbito de la formación, como es el de la empresa, por no haber llegado a tiempo al cerrarse el presente volumen, aunque queda aquí recogido el testimonio de su presencia—.

Como siempre el debate permanece abierto y este volumen espera contribuir a ello, aunque el Forum Deusto haya emprendido ya otros rumbos y puesto cerco a otras interrogantes.

Forum Deusto

Hitzaurrea

Hezkuntzari ziklo bat eskaintzea ez zen ustekabeko erabakia izan, «Berrikuntza eta Aldaketa»ri eskainitako ziklo luzearen ondoren berez eta aho batez etorritako hausnarketa baizik.

Oraingo hainbat arlo eta alderdi aztertu zituen 22 hitzaldiko ziklo hura burututakoan, argi gelditu zen denon baitan oraina halabeharrez mugikorra bada —bagenekienez—, egungo oraina azkar baino azkarrago doakigula —susmatzen genuenez—; eta etorkizunari emandako begiratu zuhur hark agerian utzi zuen igarpenak zaharkitu egiten zirela bete orduko; denboraren eramaileek, txanda-aldaketak azkartuz, oraina eta geroa batzen zituzten, bata bestearen gainean jartzeraino. Hala xe sortu zen «Hezkuntza» hitza, neurri batean, erantzun gisa, baina, batez ere, galdera gisa; hortik zikloaren izena: «Hezkuntza: gaur egungo aldaketan ikusteko dagoena».

Forum Deustok zentzu zabalenean eta aldi berean zehatzenean heldu nahi izan dio Hezkuntzari, hitzaren urruneko etimologia: *ducere* 'gidatu' eta hurrekoagoa: *educere* «atera», «irtenarazi» batuz. *Educere* gero *educare* honen inguruan, hitz emankor guztiei bezala denboraren poderioz hainbat abizen erantsi zaizkion berba honen inguruan —oinarrizkoa, etengabekoa, bakerakoa, publikoa, pribatua, etab.—, eratu dira zikloa osatu duten hamahiru hitzaldiak. José Manuel Otero Novasek ireki zuen zikloa, 1996ko abenduaren 3an, «Irakaskuntza-askatasunaren kontrako erresistentzia» gaiaz eta ikuspegi honi beste batzuk gehituz joan zitzaizkion: prestakuntza eta enpresa, hezkuntza sistemen joerak, irakaskuntzaren kalitatea, teknologia berrien eragina,

elkarteen parte-hartzea, besteak beste, 1997ko azaroaren 11n «Unibertsitatearen eginkizuna eta irakaskuntzaren kalitatea mundu aldakor honetan» hitzaldiarekin zikloa itxi arte.

Gaurko ale hau —atzoko ahotsaren testua den hau— Hezkuntzari buruzko 12 hitzaldiren bilduma da —tamalez, ezin izan da alera bildu José Luis Carranzak enpresa munduko prestakuntzaz eman zuen hitzaldia, ale honen edizioa ixtean iritsi gabe egon baita—.

Ohi bezala, eztabaidak indarrean dirau zabalik. Ale honekin argi apur bat ekarri nahi diogu, nahiz eta Forum Deustok beste bide eta galdera batzuei ekin dien dagoeneko.

Forum Deusto

La resistencia contra la libertad de enseñanza

por **D. José Manuel Otero Novas**

*Conferencia pronunciada
el 3 de diciembre de 1996*

Forum Deusto

La resistencia contra la libertad de enseñanza

por D. José Manuel Otero Novas*

Preámbulo

Yo sé que la Universidad de Deusto es un pilar básico en la modernización cultural de España y, por consiguiente, a ella y a los jesuitas, sus fundadores y animadores, vaya mi sincero tributo de admiración. Por eso es también un motivo de satisfacción importante para mí el encontrarme hoy aquí con ustedes.

Quiero señalar, para comenzar, que no se puede hablar de educación, ni de la financiación de la enseñanza, ni de ningún problema educativo, sin que cada uno exponga su propia filosofía de la vida. Una de las cosas que vamos a ver en el desarrollo de mi conferencia es que los principios que cada uno tiene condicionan los programas y las soluciones en la política educativa.

* José Manuel Otero Novas nació en Vigo. Es licenciado en Derecho, diplomado en Derecho Comparado Hispanoamericano, abogado del Estado e inspector de los Servicios del Ministerio de Economía y Hacienda. Entre 1967 y 1974 desempeñó el cargo de jefe de la Abogacía del Estado en Lugo. Entre 1974 y 1975 fue abogado del Estado en el Tribunal Supremo de Justicia, así como inspector de los Servicios del Ministerio de Economía y Hacienda. Entre 1975 y 1977 fue director general de Política Interior y subsecretario técnico del Presidente del Gobierno, Sr. Suárez González. Fue ministro de la Presidencia y, posteriormente, ministro de Educación entre 1977 y 1980, así como diputado del Congreso en varias legislaturas, hasta 1993. Ha participado en órganos de administración de numerosas empresas bancarias, de seguros, del sector financiero e inmobiliario, de transportes, y otras. El Sr. Otero Novas es autor de varios libros y otras publicaciones jurídicas, colaboraciones en prensa y ponencias y estudios. En la actualidad es abogado en ejercicio y abogado del Estado en la Audiencia Nacional.

Totalitarismo y libertad

Las posiciones políticas podemos clasificarlas desde muchos puntos de vista, pero si tomamos el eje de la autoridad y la libertad las podemos dividir en totalitarias y liberales. Está muy extendida la idea de que el totalitarismo pertenece a unas etapas históricas salvajes, felizmente superadas al menos en Occidente. Se piensa que Hitler, Stalin y algunos otros dictadores son el fin de un mundo aberrante del cual nos sentimos ya muy alejados. Este es un error muy grueso que desorienta el diagnóstico y que hace que nos equivoquemos en la acción.

La posición totalitaria es la de aquellos políticos que, además de gestionar los intereses colectivos de su pueblo, están convencidos de la superioridad de sus propias ideas y por eso se consideran en el derecho, e incluso en el sagrado deber de ahorrar desde el poder las conciencias, los intereses, las actitudes de sus conciudadanos. Quiero que se fijen en esta definición que hago del totalitarismo porque cuando en esta conferencia yo pronuncie la expresión «totalitarismo», me estoy refiriendo a este concepto. Por favor, que nadie lo interprete en sentido peyorativo.

La totalitaria es una posición que ha existido siempre en la historia, que existe hoy y que yo creo que existirá hasta el fin de los tiempos. Y no es una posición vergonzante. Es una posición que cuenta con los máximos apoyos intelectuales. Son muchísimos los filósofos que apoyan la posición totalitaria. Algunos de primera línea, como Platón o Hegel. Precisamente vía Platón, el pensamiento totalitario se hace un hueco dentro del pensamiento cristiano, y por eso nos encontramos de vez en cuando con tesis de cristianos según las cuales la política es tanto más evangélica cuanto más colectivista, planteamiento que no es realmente cristiano, sino platónico.

Y no pensemos que la democracia nos inmuniza frente al totalitarismo, porque la democracia en definitiva no es sino una técnica de gobierno por las mayorías, y las mayorías, o los representantes de las mayorías, no se libran de la tentación de imponer a sus conciudadanos sus propias opiniones. Es una tentación muy humana que ya se dio en la Revolución Francesa, cuando se hablaba de dictadura democrática. Lo mismo ocurrió en la República española del 31, donde una parte de los españoles decide democráticamente excluir del juego político constitucional a casi media España.

Conceptos como los de verdad, virtud, justicia, progreso, solidaridad, salvación, son utilizados para conducir a los pueblos como rebaños de borregos por los caminos que marcan unos líderes supuestamente infalibles. Con mucha mayor facilidad en las dictaduras, pero también en las democracias.

Por supuesto que entre las posiciones totalitarias y las liberales hay muchos puntos intermedios y posiciones mixtas, pero es importante señalar que incluso en toda posición mixta hay algo de totalitarismo, aun cuando sea un totalitarismo moderado; existe la creencia básica en el derecho a dirigir la vida de las personas según nuestros personales puntos de vista, que es, como hemos visto, la esencia del totalitarismo.

Al otro lado del espectro político, frente al totalitarismo está la posición liberal, que, desde mi punto de vista y en este aspecto, es la posición cristiana. Esta considera que el hombre, cada persona, es el centro del mundo, con una dignidad por el mero hecho de serlo que nadie puede ignorar; piensa que el hombre es radicalmente libre, incluso para revelarse contra Dios; sostiene que todas las estructuras colectivas políticas y sociales están al servicio del hombre y nunca éste al servicio de las estructuras; que —como dijo Francisco de Suárez en su época— el Estado existe sólo para sus fines y, por consiguiente, desde la política no se puede manipular la vida privada de los ciudadanos.

La política ha de gestionar los intereses comunes y ha de crear las condiciones que permitan y favorezcan que cada ciudadano personalmente desarrolle y decida su propia vida. Nada menos que esto, pero nada más que esto.

Yo, por supuesto, me pronuncio rotundamente en favor de la libertad. Libertad para acertar y progresar, pero también libertad para equivocarse y para ser infeliz. Porque sólo con libertad la vida del hombre es verdaderamente humana. Es falsa la felicidad del hombre robotizado, bien nutrido, con todas sus necesidades cubiertas y con sus actos programados, como describieron Huxley, Orwell, etc.

La experiencia nos enseña que el dirigismo político de los espíritus ha producido resultados nefastos, a veces resultados terribles, y que las utopías colectivistas no conducen ni siquiera a la satisfacción de las necesidades puramente materiales, sino a una miseria moral y material, como hemos llegado a descubrir. Pero aun cuando, en el mejor de los supuestos, los dirigismos y los constructivismos totalitarios estuvieran siempre orientados en la mejor dirección, ello sería a costa del amor,

del riesgo, de la reflexión, de la responsabilidad... En definitiva, de la libertad.

La libertad es una de las pocas cosas por las que merece la pena vivir, luchar, e incluso morir. Porque la libertad es por una parte un valor en sí misma, pero la libertad es también un requisito para la conquista de otros valores. En muchas épocas se nos ha dicho que primero busquemos la justicia y el desarrollo, que ya vendrá después la libertad. Esta formulación, desde mi punto de vista, es un engaño. Es la justificación de los totalitarismos de todo tipo.

Sólo con libertad el hombre puede conocer los abusos y denunciarlos. Sólo con libertad el hombre puede defender individual y colectivamente sus intereses. Sólo con libertad el hombre puede conseguir decisiones colectivas de los políticos, respetuosas para con todos. Y cuando hay injusticias es que la libertad real y efectiva no ha llegado a todas las personas. Entonces la solución no es suprimir la libertad para todos, sino al contrario; la solución tiene que ser extender y profundizar en la libertad para que ésta, efectivamente, llegue a todos los hombres.

Eficacia transformadora de la educación

Si les he hablado de estas dos grandes concepciones políticas es porque tienen una gran incidencia en el mundo educativo.

Sería por mi parte pretencioso querer darles a ustedes una lección sobre la importancia de la educación. Pero conocemos que el hombre progresa porque construye partiendo de las experiencias y de los saberes acumulados por sus antepasados, y ese aporte de conocimientos a las generaciones sucesivas se produce a través de la instrucción, que es uno de los elementos de la educación; como sabemos que la educación es un medio de formación de la personalidad de la juventud, y también de preparación profesional.

Las apuntadas son unas finalidades enormemente importantes. Pero, además de ello, la educación tiene una gran desgracia política, y es que, al mismo tiempo que estas finalidades, cumple otra de largo alcance social: es un instrumento de transformación de los individuos y las estructuras.

La educación responde siempre a una concreta concepción antropológica o metafísica. La educación trata de realizar el tipo de hombre y de sociedad que cada uno considera mejor. Según quién sea el profe-

sor se transmiten unos valores y concepciones de la vida. Y esto en todo tipo de asignaturas y materias. Porque no existe la llamada «educación neutra». Lo que en otros tiempos se conocía como educación científica no es una educación neutra. Lo que hoy día se llama educación de calidad, tampoco es una educación neutra.

Pongamos como ejemplo el de la educación sexual. La educación sexual y la sexualidad humana en general es vista de maneras muy diversas por los seres humanos. Puede ser vista como algo trascendental o trivial; como un fenómeno puramente natural o también como un fenómeno moral; como vía de autosatisfacción individual o de integración con otros a través del amor; ligada o no ligada a la procreación. Puede ser heterosexual, homosexual, bisexual... Frente a fenómenos como la homosexualidad puede ser intolerante, tolerante, indiferente... Puede predicar la relación monógama, polígama, promiscua; pareja estable, pareja no estable; pareja vitalicia o no; con fidelidad o no, etc.

Hay mil criterios sobre la sexualidad y ocurre que prácticamente todas las personas creemos que nuestra concepción es la científica y normal.

So pretexto de cientificismo, cada profesor transmite honradamente a sus alumnos su propio criterio sobre la sexualidad. Un criterio que, por consiguiente, es parcial. Aunque transmitiera todas las ideas, seguiría siendo parcial, porque seguramente haría prevalecer las suyas sobre las demás. Pero imaginemos que haya un profesor que consiga la asepsia total, que transmita todas las posibles concepciones sexuales a sus alumnos y no se pronuncie ni indirectamente en favor de ninguna. Entonces ese profesor transmitirá neutralismo en materia de sexualidad. Y el neutralismo es un valor humano exactamente igual a aquellos otros respecto de los cuales se quiere aislar. El neutralismo es una filosofía de la vida como otra cualquiera. La neutralidad es una posición vital e intelectual ante otras posiciones humanas.

El totalitarismo en la educación

Por eso se han dado y se siguen dando en el mundo y en España grandes batallas políticas por la educación. Porque a medio plazo quien conquista y dirige el sistema educativo y la escuela, puede cambiar el hombre y por consiguiente puede cambiar la sociedad. También por ello todas las concepciones totalitarias que preconizan la dirección política de las vidas de los ciudadanos han postulado el monopolio estatal

de la enseñanza. Lo patrocinó Platón; lo consagró la Revolución Francesa con la base de las ideas del *Emilio* de Rousseau; lo han sostenido todos los movimientos políticos marxistas.

En España ustedes recordarán el famoso lema del PSOE para la enseñanza que rezaba *escuela pública, única, laica y autogestionaria*. Como consecuencia de esta concepción, la Segunda República española, pese a ser dolorosamente consciente de que en España teníamos en 1931 escolarizados sólo al 50 % de la población en etapa de enseñanza obligatoria, cerró por decreto prácticamente todos los colegios privados, especialmente los religiosos, y dejó a otros 500.000 o 600.000 alumnos más en el abandono educativo. También Franco participó de esta tendencia, pues por razón de los orígenes totalitarios de su régimen, todavía en la Ley General de Educación de 1970 se puede leer, en su artículo 1.º, que la educación es un servicio público para formar a la juventud en los valores concretos que les parecían los mejores a los dirigentes de aquel régimen; aunque no es menos cierto que, por razón de otras influencias, el régimen de Franco tuvo una política educativa en buena medida contradictoria.

Especial referencia a la influencia gramsciana en el marxismo

En este análisis que estoy haciendo, no podemos dejar de apuntar algo ocurrido en el mundo y especialmente en Europa al final de la Segunda Guerra Mundial. Cuando ésta termina, se da gran difusión a las tesis de Gramsci contenidas en sus famosos *Cuadernos desde la cárcel*. Realmente las ideas de Gramsci creo que no son originales dentro del campo marxista, pero han tenido una extraordinaria importancia.

En esencia, las ideas de Gramsci eran, por una parte, que en Occidente era imposible la vía insurreccional del proletariado para llegar al socialismo y había que aceptar el método democrático occidental para alcanzarlo. Segundo, que en Rusia Lenin, conquistando el Estado, pudo dominarlo todo, porque Rusia no tenía sociedad; pero que en Occidente era necesario conquistar el Estado y conquistar también a la sociedad. Tercero, a pesar también de que para Gramsci la Iglesia era el gran enemigo, dice que a la Iglesia no hay que atacarla, sino que hay que infiltrarse en ella. Cuarto, señala que hay que situar intelectuales orgánicos en todos los medios de la educación y la cultura para que al final la sociedad esté impregnada de socialismo y caiga en manos marxistas.

Hay una quinta idea en mi resumen, que es la más importante a los efectos de esta conferencia. Dice Gramsci que la conquista cultural de la sociedad pasa por una primera fase que no es la educación socialista de la sociedad, sino que es *la neutralización de los valores culturales adversos*.

Como ustedes conocen, las ideas de Gramsci son inmediatamente aceptadas por todos los partidos comunistas. No en vano siguen las directrices del Congreso de la Komintern de 1935 y, como casi siempre ocurría hasta hace poco, a continuación de ser aceptadas por los comunistas, pasan a serlo asimismo por los socialistas.

La Constitución

A la muerte de Franco, quienes ocupamos el poder quisimos evitar la ya centenaria tradición española de imponer nuestra Constitución ideal, y entonces propusimos el consenso constitucional. El consenso constitucional fue posible porque el franquismo estaba más o menos agotado y por consiguiente era reconducible, y por otra parte porque el marxismo ya no era el marxismo de 1930, sino que era un marxismo gradualista que aceptaba el método democrático de acuerdo con las tesis de Gramsci.

Ello fue también posible en materia de educación. Campo en el que se enfrentaron dos concepciones. Por una parte la marxista gramsciana, gradualista, y por otra la liberal. No se presentó en el debate constitucional ninguna otra concepción en materia educativa. La Iglesia católica apostó clarísimamente por la posición liberal.

Con lo cual no quiero decir que el consenso educativo fuera fácil. No fue fácil, porque el pensamiento marxista, aunque entonces ya moderado en la estrategia por la filosofía de Gramsci, sin embargo es un pensamiento esencialmente totalitario, y por consiguiente radicalmente incompatible con el liberal.

Y por eso la redacción del artículo 27 de la Constitución fue una redacción francamente conflictiva. Fue lo más conflictivo de la Constitución. Ustedes recuerdan que el artículo 27 de la Constitución provocó la ruptura de las negociaciones constitucionales, la retirada del Partido Socialista del debate constitucional, la vuelta del Partido Socialista al mismo a condición de aparcar el artículo 27 y, al final, la aprobación del artículo 27 con unas ciertas ambigüedades. Pero lo cierto es que, pese a todo, se llegó al acuerdo.

Desde mi punto de vista, el artículo 27 de la Constitución es un artículo esencialmente antitotalitario y de carácter liberal. Se proclama la libertad de enseñanza; se reconoce que cualquier persona física o jurídica tiene el derecho de crear centros y de dirigir centros —es, por tanto, un derecho que no concede el Gobierno o el Parlamento o el Estado, ni siquiera lo concede la Constitución; la Constitución lo *reconoce*; es un derecho preconstitucional—; se reconoce el derecho a elegir todo tipo de enseñanza moral o religiosa, la que cada uno desee; y nuestra Constitución —contrariando a la Ley General de Educación de 1970 y a los programas marxistas— se abstiene de señalar que hayan de transmitirse determinados valores o formar a la juventud en ellos; la Constitución tan sólo dice que la enseñanza ha de respetar algunos valores constitucionales, sin promoverlos activamente; además, el derecho a elegir educación es concebido por la libertad de enseñanza como un derecho individual de la persona, de tal manera que ninguna mayoría ni de políticos, ni de padres, ni de centros, ni de profesores, etc., puede privar a un ciudadano de su derecho a elegir educación, aunque ese ciudadano esté solo y esté contra todos.

El Estatuto de Centros Escolares de 1980 (L.O.E.C.E.)

Aprobada la Constitución, yo cesé como ministro de la Presidencia para hacerme cargo del Ministerio de Educación. Teníamos que desarrollar el art. 27 de la Constitución. Con mi inercia de consenso en los años anteriores de la transición, quise llegar a un acuerdo en el desarrollo del art. 27 absolutamente con todas las fuerzas políticas, pero no fue posible. No fue posible porque, a la hora de concretar, afloraban las dos grandes concepciones políticas antagónicas. Por una parte la concepción liberal, ahora reforzada con el apoyo de la Constitución, según la cual la oferta educativa tenía que adaptarse a lo que la sociedad quisiera. Por otra parte, la concepción totalitaria reclamando que el sistema educativo habría de transmitir determinados valores o, cuando menos —primera fase gramsciana—, eliminar valores adversos.

El PSOE y el Partido Comunista ya admitían en ese momento, a diferencia de lo que sostuvieron en la II República, la existencia de centros docentes privados; pero se oponían radicalmente a que estos centros privados tuvieran ideario o carácter propio. Ellos querían que los centros públicos y los posibles centros privados fueran todos exactamente del mismo modelo educativo.

Es decir: ellos, de su viejo lema «*Escuela pública, única, laica y autogestionaria*», habían renunciado a la escuela necesariamente pública, pero no a la necesariamente única. Admitían la empresa mercantil, privada, libre, dedicada a la enseñanza; pero no la libertad de enseñanza. Aceptaban la libertad de empresa en el terreno educativo; pero no la libertad ideológica. Argumentaron que la esencia de la libertad es el respeto del pluralismo, y que ellos respetaban lo que llamaban el pluralismo interno, aunque con carácter único.

Mi exposición necesita hacer aquí y ahora un comentario sobre el pluralismo interno, para poder seguir el hilo del discurso. El pluralismo interno o intrapluralismo es aquella fórmula educativa en cuya virtud, en cada centro escolar se imparte la educación con todos los enfoques filosóficos y pedagógicos posibles, de tal manera que todos los enfoques se compensan entre sí. Al alumno se le ofrecen todos, sin sugerírsele ningún camino. Esa es la enseñanza internamente pluralista.

La fórmula, como ustedes pueden comprender, probablemente tiene mucho de utopía para llegar a ser auténtica. Y tiene mucho de utopía porque se necesitaría que en cada centro hubiera profesores de absolutamente todas las tendencias filosóficas y pedagógicas, y se necesitaría además hacer un reparto ponderado de influencias entre todos los profesores de todas las asignaturas.

Pero, en cualquier caso, de lo que no cabe duda es de que quien quiera para sí o para sus hijos enseñanza internamente pluralista, en un sistema respetuoso con los derechos humanos, tiene perfecto derecho a exigirla.

Lo ocurre es que hay otros ciudadanos que no quieren enseñanza internamente pluralista, sino que quieren centros internamente homogéneos con carácter propio. Hay gentes que quieren estos centros por razones psicopedagógicas, porque creen que a los chicos hay que educarlos sin contradicciones, con un solo enfoque, aunque sin dogmatismos, para que luego cuando sean mayores decidan por cuál de los enfoques se orientan.

Y hay otras personas que prefieren también los centros internamente homogéneos por razones filosóficas. Son aquellos que quieren transmitir a sus hijos los valores que a ellos les parecen mejores. Todas estas personas, por las mismas razones y fundamentos que las que desean lo contrario, tienen asimismo perfecto derecho a exigir el tipo de centros educativos de su preferencia.

No se puede privar a nadie de su derecho democrático a elegir. Quien quiera que el Estado imponga un único modelo a toda la sociedad, por una parte incurre en el ridículo de considerarse en posesión de la verdad, pero por otra piensa que tiene el derecho a dirigir la vida personal de sus conciudadanos. Es el despotismo ilustrado, fundamento de todas las dictaduras y de todos los totalitarismos.

Esta última postura, la de imposición a todos de un único modelo, fue la unitariamente mantenida por los partidos socialista y comunista, cuando a mí me tocó llevar al Parlamento el Estatuto de Centros Escolares en 1979 y 1980.

Con una gran virulencia, que puede leerse en las Actas Parlamentarias, se opusieron terminantemente a que pudieran existir centros privados internamente homogéneos. Ellos exigían que todos los centros fueran internamente pluralistas, como modelo único. Aunque debo advertir que no pidieron en ningún momento que los centros docentes enseñaran socialismo. Exigían que fueran internamente pluralistas y neutrales; es decir, pretendieron la neutralización de los valores culturales adversos —la primera fase del marxismo gramsciano—.

Por si ustedes tienen alguna duda sobre esta interpretación, lean lo que ellos dijeron en los debates del Estatuto de Centros Escolares, en el Congreso y en el Senado, donde se pronunciaron con absoluta claridad: explicaron que su pretensión al querer impedir centros internamente homogéneos, era evitar que se transmitan determinados valores y especialmente los valores culturales cristianos.

Naturalmente, como no consiguieron este objetivo, en mayo de 1980 el Partido Socialista presentó una moción de censura contra D. Adolfo Suárez, entonces presidente del Gobierno, y en el texto escrito de esa moción se citaba como argumento para presentarla el Estatuto de Centros Escolares, que, según ellos, con esa política de permitir la existencia de centros privados con carácter propio, rompía el consenso constitucional.

Por nuestra parte, yo creo que fuimos respetuosos, pues en el Estatuto de Centros Escolares establecimos el derecho a existir de centros públicos y centros privados. Los centros privados podían ser tanto internamente pluralistas como internamente homogéneos. Estos últimos (los homogéneos o con carácter propio) podían serlo absolutamente de todas las tendencias y de todas las filosofías, sin más límite que el respeto a los principios constitucionales. Por otra parte, en este Estatuto establecimos que todos los alumnos que pudieran recibir ayudas finan-

cieras del Estado serían ayudados con independencia del tipo de centro que eligieran para estudiar, de tal manera que por razones de elección ideológica no había ni una peseta de ventaja para unos, ni una peseta de desventaja para otros.

Con un gran aparato, el Partido Socialista recurrió contra el Estatuto de Centros ante el Tribunal Constitucional, y éste confirmó nuestra posición. No solamente declaró que los centros homogéneos internamente pluralistas son constitucionales, sino que dijo que la tesis contraria mantenida por el PSOE y el PCE era la inconstitucional; porque si se impide la existencia de centros privados con carácter propio, se elimina el derecho de los ciudadanos españoles a elegir el tipo de educación. Aún añadió el T.C. que en los centros con ideario los profesores están obligados a respetarlo dentro y fuera del aula.

El Estatuto de Centros, que a mí me costó precios increíbles en democracia, tuvo una vida muy corta porque lo derogó inmediatamente el Partido Socialista cuando ganó las elecciones.

No obstante lo cual, estoy muy satisfecho del esfuerzo realizado para su promulgación, porque gracias a ese planteamiento frontal de las cuestiones, el Tribunal Constitucional dictó una sentencia favorable a la libertad de la enseñanza, que condicionó en alguna medida el futuro.

Y así, cuando el Partido Socialista gana las elecciones en 1982, una de sus primeras acciones es, naturalmente, derogar el Estatuto de Centros Escolares, la LOECE. Aprueba la LODE, pero, como consecuencia de la sentencia del Tribunal Constitucional sobre el Estatuto de Centros, no tiene más remedio que admitir la posible existencia de centros privados con ideario o carácter propio; a pesar de todo el escándalo que habían montado anteriormente contra el Estatuto de la UCD por tal cuestión. Y cuando posteriormente nosotros recurrimos al Tribunal Constitucional contra la LODE, el T.C. mantuvo su vigencia, pero impuso, para mantenerla, una interpretación más favorable a la libertad de la enseñanza, a fin de ser coherente con su anterior sentencia.

La L.O.D.E. socialista

Les digo todo esto porque el Partido Socialista, por supuesto, es respetuoso con la Constitución y con las sentencias del Tribunal Constitucional. Pero naturalmente, como todo partido político que se precie,

el Partido Socialista trata de compatibilizar ese respeto con la aplicación de su ideario y de su ideología en la mayor medida posible. Y el Partido Socialista sigue siendo un partido con raíces totalitarias en el sentido de la expresión que yo he determinado al comienzo de la conferencia.

En sus documentos de estos últimos años, el Partido Socialista sigue diciendo que la educación es un instrumento de transformación social; sigue diciendo que la educación es un servicio público; sigue diciendo que la educación tiene como finalidad formar a la juventud en la primacía de los valores colectivos. Es decir, el Partido Socialista ha vuelto al esquema doctrinal educativo del franquismo. Lo que dicen es prácticamente lo que dice el Art. 1 de la Ley General de Educación de 1970, aunque naturalmente con otras finalidades, pero el esquema es el mismo.

Supongo que no necesitaré aclarar que yo no estoy en contra de la enseñanza de valores ni de la transmisión de valores en la enseñanza. Pero de lo que no soy partidario es de que se transmitan a todos los valores que quiera el Conductor o los conductores de turno. Sino los valores que cada uno elija, no los que elijan los políticos.

Con esto llegamos al contenido de la la LODE, en la cual, aunque el Partido Socialista y el Gobierno de entonces admiten los centros públicos y privados, incluso los privados con ideario, realizan una labor inteligente, porque aprovechan las ambigüedades del art. 27 de la Constitución y establecen un régimen peculiar para los centros financiados con fondos públicos. Se da la casualidad de que los centros financiados con fondos públicos atienden a más del 95 % de la población escolar española, con lo cual el régimen singular se convierte en el régimen general.

Entonces, según la LODE, que al día de hoy permanece intocada, en estos centros financiados con fondos públicos los profesores se seleccionan por el principio de mérito y de capacidad. Imaginense un centro privado de filosofía agnóstica, que tiene una vacante para profesor de filosofía; a esa vacante se presentan dos candidatos, uno agnóstico, de acuerdo con el ideario del centro, y otro jomeinista, contrario a dicho ideario; los dos tienen la misma preparación, pero el jomeinista tiene seis meses más de antigüedad; entonces ese centro agnóstico le tiene que dar la plaza de filosofía al profesor jomeinista, quien transmitirá en el centro, inevitablemente, valores distintos y contrarios a los del ideario que motiva su creación. Es decir: el esquema de la LODE conduce a una composición vital, doctrinal o ideológica, aleatoria o variopinta, sin

correspondencia con el ideario del centro que haya querido establecer y ofrecer ideario o carácter propio.

Por otra parte, los alumnos no pueden elegir centro libremente, sino principalmente por proximidad domiciliaria y por renta, de tal manera que los alumnos también son variopintos en relación con el ideario. A ese profesorado variopinto, con ese alumnado y padres de alumnos variopintos, se les constituye en Consejo Escolar, al cual se le dan importantes facultades directivas.

Yo sé que hay muchos centros privados subvencionados con fondos del Estado y con ideario y que, no obstante, consiguen mantener su carácter propio. Lo consiguen mantener con un gran esfuerzo por parte de sus fundadores, aprovechando tolerancias o corruptelas aplicativas de la ley, y en parte contando con la interpretación favorable del Tribunal Constitucional que arranca del Estatuto de Centros de UCD. Pero lo cierto es que la Ley está clara e inteligentemente dirigida a convertir todos los centros financiados con fondos públicos en centros internamente pluralistas, o en centros intrapluralistas. Es decir, a convertirlos en el tipo de centro de modelo único que exigían anteriormente el Partido Socialista y el Comunista.

Se trata de conseguir la neutralización de los valores culturales adversos en la enseñanza que recibe más del 95 % de la población escolar española. Es la primera fase del marxismo gramsciano. Es una manifestación totalitaria que sobrevive dentro de nuestra actual democracia, y con la cual estamos conviviendo pacíficamente.

Toma en consideración de la igualdad

Yo estoy hablando mucho de la libertad, con referencia a lo liberal, y me gustaría aclararles a ustedes mis coincidencias con la filosofía liberal y también mis profundas discrepancias con el liberalismo, al menos con lo que se conoce como liberalismo dogmático. Desgraciadamente, no tenemos tiempo ahora para ello.

Sin embargo, no podemos olvidar que el sistema educativo, que tiene que estar emparentado con la libertad, ha de estarlo asimismo con la justicia y con la igualdad, porque un sistema educativo aséptico hace cristalizar en la generación de los hijos las diferencias sociales recibidas de la generación de los padres, e incluso puede fomentar o incrementar las desigualdades existentes. Y lo que no se puede permitir

nunca al Estado es que los poderes públicos se conviertan en agente promotor de desigualdades.

Es absolutamente imprescindible, llegado este punto, el decir unas palabras sobre el concepto de igualdad. Resulta que el marxismo se apropió del concepto occidental cristiano de igualdad y lo transmutó. A partir del marxismo, igualdad se confunde con igualación, cuando resulta que el concepto occidental de igualdad se refiere a la igualdad de todos ante Dios, ante la Ley, ante el Estado. Es la no discriminación, es la igualdad de oportunidades, es incluso la necesaria proporcionalidad en las responsabilidades. De tal manera que la igualdad es compatible con las desigualdades de origen o naturales, y es compatible con que, pese a la existencia de igualdad de oportunidades, los individuos, en virtud de sus méritos diferentes, consigan posiciones distintas en la vida.

El marxismo defiende, como ustedes saben, la retribución según sus necesidades al margen de los méritos; y el liberalismo, por lo menos el liberalismo dogmático, postula la retribución por puro mérito, sin atender a las necesidades. Yo no estoy con ninguna de las dos posiciones. Yo creo en la solidaridad —que no es un concepto que haya inventado el socialismo, que ya aparece en los Evangelios—. Todo hombre, por su profunda dignidad de ser hombre, aunque sea un vago y no merezca nada, por exigencias de la solidaridad, es acreedor a que entre todos le garanticemos el mínimo vital. Sin embargo, a partir del mínimo vital en adelante, la retribución ya tiene que ser exclusivamente en función de los méritos de cada uno, porque la igualdad sólo es admisible si es compatible y si es un subproducto de la justicia, y es injusto retribuir lo mismo al vago que a quien se esfuerza; amén de que retribuyendo lo mismo al margen del mérito, se impide el progreso social por desincentivar el esfuerzo.

Desafortunadamente, hoy, concluyendo el siglo xx, sigue siendo necesario hacer estas consideraciones, porque si bien las izquierdas se han aburguesado y viven la crisis de sus viejas ideas, todavía en sus documentos actuales siguen sosteniendo, al menos como tendencia, el concepto de *igualdad* como igual a *igualación*, y la tendencia a la igualación como objetivo político.

Requerimientos de la justicia al sistema educativo

Hechas estas aclaraciones sobre la igualdad, la justicia impone que el sistema educativo sea el gran instrumento para la igualdad de oportu-

tunidades. La justicia impone que el sistema educativo facilite a todos los jóvenes, cualquiera que sea su situación familiar de partida, unos medios formativos substancialmente iguales para que cada uno en función de sus méritos pueda llegar a alcanzar aquella posición a la que se haga acreedor, aquella posición que merezca; y que de esta manera el sistema educativo promueva lo que se llama la circulación de las elites. Yo creo que éste sí que es un objetivo progresivo, casi revolucionario.

Para que el sistema educativo llegue a configurar un sistema de igualdad de oportunidades, los poderes públicos tienen que adoptar medidas desiguales y discriminatorias. Ciertas personas necesitan ser «ayudadas» para ponerse en el mismo punto de partida que las demás. De ahí que sean necesarias las políticas compensatorias.

Importa destacar que se puede y se debe discriminar en las ayudas públicas educativas en función de distintos factores. Se puede y se debe discriminar concretamente en función de las rentas familiares de los alumnos, de tal manera que se dé más al que menos tiene, para colocarlos en esa igualdad de oportunidades. *Pero no se puede discriminar por razones ideológicas.* No es admisible el criterio que estableció el gobierno socialista y que al día de hoy sigue vigente, de que caben ayudas financieras para la enseñanza internamente pluralista, y no caben ayudas financieras para la enseñanza internamente homogénea.

El dinero del Estado es de todos, y no se puede utilizar para financiar el sistema educativo que le guste a un gobierno o a un grupo, dejando de financiar el preferido por otro sector social, porque ello es un ataque a la justicia. Es un ataque a la justicia porque de esta manera el Estado está creando una desigualdad entre los ciudadanos. A unos les ayuda y a otros no. Y esta desigualdad que crea el Estado no viene impuesta por el principio de igualdad de oportunidades y, por consiguiente, es una discriminación radicalmente injusta.

Es además un ataque a la libertad, porque con este sistema lo que se consigue es impedir o reducir las posibilidades de que las familias españolas elijan entre un tipo de centros u otro.

Es también una incoherencia gubernamental, porque los mismos gobiernos que establecieron este sistema o lo aplican, están subvencionando partidos políticos, financiando sindicatos y multitud de asociaciones que tienen ideología homogénea y concreta.

Cohonestar libertad y justicia. La financiación de la enseñanza

Para terminar me gustaría hacer una reflexión sobre cómo podemos combinar las cosas para que se garanticen los principios de libertad, de justicia y de igualdad en el sistema educativo. Para lo cual tenemos que distinguir entre dos tipos de enseñanza: la enseñanza obligatoria y la no obligatoria.

En cuanto a la enseñanza obligatoria, yo no soy responsable de que el art. 27 de la Constitución española, de acuerdo con preceptos que están en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, disponga que la enseñanza básica obligatoria ha de ser necesariamente gratuita. Yo no estoy de acuerdo con ese principio constitucional. Creo que el Estado no debe financiar la enseñanza de aquellos alumnos que no la necesiten. Pero figura en la Constitución y tenemos que aceptarlo.

Así las cosas, mi esquema está escrito en un Proyecto de Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria que se iba a comenzar a tramitar cuando yo salí del Gobierno en septiembre de 1980. Según este esquema, todas las familias españolas con hijos en edad de enseñanza obligatoria recibirían un título de igual valor económico, con el cual podrían elegir el centro de su preferencia, pagando la enseñanza de su hijo con ese título. El importe del título sería igual al coste del puesto escolar en la escuela pública cada año, de tal manera que no habría ninguna discriminación entre alumnos de centros públicos y privados.

Era la famosa filosofía que ustedes conocen del llamado «cheque escolar», que contempla, no la financiación al centro —como hoy ocurre—, sino al alumno.

Conviene decir que cuando yo llegué al Ministerio de Educación, los servicios me convencieron de que el cheque escolar tal y como se planteaba era burocráticamente imposible; pero entonces buscamos una fórmula alternativa que lo hacía posible; en vez de enviar los cheques a cada familia en el mes de septiembre u octubre de cada año, que era lo realmente difícil de hacer, se entregarían talonarios de cheques a los centros; la familia elige el centro y cuando va a pagar pide el talonario de cheques, lo firma, el centro recopila los cheques y pasa a cobrarlos a los servicios de la Hacienda Pública. Cuando yo me marché del Ministerio, dejé impresos físicamente los talonarios de cheques, porque ya íbamos a ponerlos en marcha experimentalmente en una primera provincia española.

En cuanto a la enseñanza no obligatoria, el sistema no puede ser el mismo, porque aquí no opera la gratuidad constitucional. Mas tampoco es mantenible el sistema vigente, según el cual los centros públicos cobran aproximadamente el 20 % del coste del puesto escolar, con lo cual otorgan indiscriminadamente una beca del 80 % de la enseñanza a todos sus alumnos, sean ricos o sean pobres; mientras que los centros privados tienen que cobrar a todos sus alumnos el 100 % del coste del puesto escolar, sean ricos o sean pobres. No creo necesario razonar que ello constituye en primer lugar un ataque a la justicia. Pero es también un atentado a la libertad, porque se impide la facultad de elección de los ciudadanos españoles de rentas medias y bajas.

Ustedes recuerdan seguramente que al art. 9 de la Constitución española dice que es función de los poderes públicos remover los obstáculos que se opongan a la libertad y a la igualdad de los ciudadanos. Pues bien: con este sistema vigente de financiación de la enseñanza, no solamente el Estado no remueve los obstáculos que existen para la libertad y para la igualdad, sino que introduce deliberadamente otros adicionales. Crea factores de desigualdad y elementos para impedir o reducir la libertad.

Creo que mi sistema era muy simple: todos los centros —incluso los públicos— deberían cobrar el 100 % de la enseñanza; y con los fondos suplementarios que el Estado recaudara con ese sistema, se incrementarían los fondos de becas, para que el Estado otorgara becas completas o parciales a todos los españoles que lo necesitaran, cualquiera que fuera el tipo de centro público o privado al cual acudieran. Creo que era una manera de salvar simultáneamente justicia y libertad.

Epílogo

Concluyo ya, omitiendo otros capítulos de interés por falta de tiempo, y vuelvo al comienzo para decirles a ustedes que hoy nos vemos bombardeados por la idea y el mensaje de la calidad de la enseñanza. Nos dicen que esto es de lo que debemos preocuparnos. Y yo apostillo que naturalmente la calidad de la enseñanza tiene que ser una preocupación constante de todos. Es elemental.

Pero, cuando la calidad de la enseñanza se enarbola como bandera política, yo me permito sugerirles a ustedes: ¡cuidado!, ¡precaución!, ¡cautela!, porque puede resultar una trampa. Es la vieja táctica del pragmatismo y de la tecnocracia. Los poderes políticos instalados siem-

pre predicán la crisis de las ideologías, siempre tratan de orientar el debate político a las cuestiones técnicas y aspectos concretos. Es un terreno donde el poder siempre tiene ventaja, pero que sobre todo evita el cuestionamiento de puntos que a los políticos no les conviene que sean discutidos.

Yo les digo a ustedes que entremos, ¡cómo no!, en el debate de la calidad de la enseñanza, pero sin entreguismos y sin reduccionismos, exigiendo también los debates que no se quieren plantear. Postulando una enseñanza de calidad, pero reclamando asimismo que comience al fin en nuestro país una enseñanza en libertad.

Debemos conseguir que nuestros hijos y descendientes tengan una formación rica en contenidos, pero que no se nos quiera convertir en eunucos intelectuales; porque todos tenemos el derecho de transmitir nuestras ideas a quienes quieran aceptarlas libremente, sin que nadie pueda impedirnoslo ni discriminarnos por razón de ideas teóricamente mejores que las nuestras.

Empresa, formación y empleo: nuevos horizontes

por **D. Baltasar Errazti**

*Conferencia pronunciada
el 4 de febrero de 1997*

Forum Deusto

Empresa, formación y empleo: nuevos horizontes

por D. Baltasar Errazti*

Introducción

Antes de comenzar mi intervención, permítanme agradecer a la Universidad de Deusto, y especialmente a los responsables de este prestigioso Forum, el honor que para mí representa su invitación, así como expresarles la satisfacción que siento al poder reflexionar con ustedes sobre una de las cuestiones más importantes, complejas y trascendentes de nuestros días: la incidencia en la empresa y el empleo de las grandes transformaciones experimentadas por nuestra sociedad y el papel preeminente que la formación y la Universidad pueden desempeñar en el nuevo orden socioeconómico generado.

Soy plenamente consciente de lo difícil que va a resultar realizar alguna aportación siquiera novedosa a un tema tan profusamente analizado y debatido como éste, especialmente si tenemos en cuenta la talla de los organismos y expertos que desde hace años vienen presidiéndole su atención y la riqueza de ángulos y matices que el mismo encierra.

* Baltasar Errazti Navarro, nacido en Baracaldo (Bizkaia), es doctor ingeniero industrial. Inició su actividad profesional en Altos Hornos de Vizcaya, para pasar seguidamente por S.A. Ibérica Bedaux y por Cablenor. Desde 1972 desarrolla su actividad empresarial en Tamoin (Talleres y Montajes Industriales, S.A.), como director general. Paralelamente, ha sido uno de los impulsores del proceso de configuración y consolidación de las organizaciones empresariales de Euskadi, siendo desde 1984 hasta 1993 vicepresidente de CONFEBASK, y presidente desde esta fecha hasta la actualidad. El Sr. Errazti es además miembro del Comité Ejecutivo de la CEOE, presidente de la Comisión de Industria y Energía de este último organismo, y miembro del Consejo Social de la Universidad de Deusto.

Sin embargo, represento a un colectivo que vive y siente esta problemática muy de cerca y me gustaría, aunque sea desde una perspectiva más modesta, transmitirles también nuestro análisis.

El cambio de escenarios

De todos es conocida la profunda mutación que en las últimas décadas han experimentado nuestra estructura socioeconómica, nuestras formas de vida, nuestras prácticas culturales y hasta los propios modelos sociopolíticos que cimentan nuestra civilización.

Casi sin tiempo para reaccionar nos hemos visto involucrados en una revolución científica y tecnológica que, al mismo tiempo que trastocaba nuestra visión del mundo, nos abría posibilidades casi infinitas; hemos asistido entre conmocionados y expectantes a la paulatina desaparición de las fronteras; la globalización y liberalización de los mercados; el ocaso de los regímenes socialistas; la irrupción de la sociedad de la información y el conocimiento; el continuo trasvase de instrumentos, hombres y capitales... y tal avalancha de acontecimientos ha acabado por demostrarnos que el cambio es hoy lo único permanente.

Como no podía ser de otra forma, esta profunda metamorfosis ha tenido amplias consecuencias a todos los niveles. Su alcance y profundidad ha hecho que todos los entresijos de nuestra sociedad se hayan visto afectados de una u otra manera y que, desde cualquier ángulo que los analicemos, los antiguos escenarios sean ya irrepetibles.

Sin embargo, si en un ámbito tales transformaciones han adquirido un mayor calado estructural ése ha sido sin duda el de la actividad económica y el empleo.

La nueva realidad empresarial

A nivel empresarial, la creciente internacionalización y desregulación de la actividad productiva, la globalización de los mercados y las no menos esenciales innovaciones tecnológicas han hecho que prácticamente ninguno de sus referentes tradicionales se mantenga hoy intacto y que haya sido necesario replantear desde los cimientos hasta el tejado todo el edificio empresarial.

Al incrementarse el número e importancia de las variables que influyen en las decisiones empresariales, la gestión y la organización se han hecho más complejas y ha sido preciso redefinir la mayor parte de los sistemas, estructuras y procedimientos, sustituyendo los viejos dogmas tecnológicos y de producción por nuevos criterios de flexibilidad, descentralización y eficiencia.

La tecnología

La turbulencia de este período histórico ha venido fundamentalmente determinada por la irrupción revolucionaria de las nuevas tecnologías, siendo su incidencia en las empresas una de las más importantes a las que se ha visto sometida.

Dado el carácter extensivo y universal de las nuevas tecnologías, sus efectos han alcanzado a todo tipo de actividades y tareas, provocando un sustancial impacto en el crecimiento de la productividad, la localización industrial, la división internacional del trabajo, la competitividad y el empleo.

A nivel productivo, el cambio tecnológico ha provocado una reordenación y racionalización total de las estructuras y modos de producción, de la organización y la gestión empresarial.

Territorialmente, al desplazar las potencialidades de crecimiento de unos espacios a otros, ha sido causa y efecto del sustancial incremento de competitividad experimentado por determinadas zonas y del declive de otras.

Y respecto al empleo, ha tenido dos efectos dispares. Por un lado, ha incrementado la productividad y reducido, por tanto, las necesidades de mano de obra, fundamentalmente la menos cualificada, y, por otro, ha puesto en marcha mecanismos económicos y sociales que, a la larga, han dado lugar a nuevas oportunidades generadoras de empleo.

La tecnología ha sido, además, responsable de importantes desfases entre el tipo de trabajo y el tipo de formación requerido, con lo que ha dado lugar a importantes cambios en las cualificaciones y a un cambio de mentalidad que se ha reflejado en el mayor interés por la formación y el reciclaje de los recursos humanos.

Con todo, una de las características más importantes de las nuevas tecnologías ha sido tanto su impacto a todos los niveles como su gran

velocidad de penetración y de obsolescencia, lo que ha convertido en permanente la necesidad de innovación y de adaptación.

El que la tecnología avance de forma exponencial ha hecho también que sea especialmente difícil estimar su evolución futura y que por las necesidades de adaptación que conlleva se haya convertido en un nuevo factor de incertidumbre en el quehacer de las empresas.

Prueba de ello es que en el siglo actual, del que contamos con una perspectiva bastante amplia por situarnos prácticamente en su final, han ocurrido, en términos tecnológicos, bastantes menos cosas en su primera mitad que en el siguiente cuarto de siglo o que en el siguiente octavo. Nos hallamos, pues, en los albores de un proceso que evidentemente no se va a detener y que puede depararnos muchas sorpresas.

Todavía recuerdo en los años 50 a un eminente profesor que hablaba de la necesidad de inventar un nuevo modelo matemático que permitiera resolver los complejíssimos cálculos requeridos para la resolución de los problemas técnicos.

La solución no vino, sin embargo, del cambio de modelo matemático, sino de la mejora de la herramienta utilizada. El invento y posterior desarrollo de los ordenadores permitió no sólo solventar rápida y eficazmente la complejidad de los cálculos necesarios, sino buscar incluso la solución óptima a cada problema y circunstancia con sólo variar las hipótesis de partida.

La globalización

Junto a la transformación tecnológica, las empresas han tenido que enfrentarse también a otro fenómeno de gran envergadura: el de la globalización.

La implantación generalizada del sistema de mercado, la creciente liberalización internacional del comercio de bienes y servicios y la concepción supranacional que subyace en la formación de grandes espacios económicos han hecho que hoy apenas sea posible concebir la realización exitosa de cualquier actividad económica sin integrarla en los parámetros de la competencia mundial.

La globalización económica ha traído también consigo una nueva división internacional del trabajo, ha obligado a una nueva reutilización espacial de las capacidades disponibles y a nuevas formas de organizar

la empresa, la economía y la formación en una búsqueda constante de las economías de escala.

Con ella se han terminado los espacios económicos cerrados. El mercado es hoy universal, al igual que lo es la competencia, y lo es, además, independientemente de las condiciones de partida de cada uno de los competidores.

La presión social

Esta drástica alteración del quehacer y el horizonte empresarial ha venido, a su vez, acompañada de nuevas demandas y presiones sociales. En la actualidad, a la empresa no sólo se le exige que sea competitiva, lo que por otra parte constituye un elemental requisito de supervivencia, sino también que sea ética e innovadora, que cree y asegure el empleo, que cumpla estrictamente normas definidas por otros agentes, muchas veces alejados de la realidad empresarial, o, incluso, que sea socialmente responsable de su entorno natural y de la comunidad en la que se inscribe.

Todo estos fenómenos han abocado a las empresas a un esfuerzo de adaptación y reconversión sin precedentes y a la búsqueda de nuevos paradigmas bajo los que se redefinen sus procesos, fines y funciones. Como consecuencia de ello, la competitividad ha pasado a ser el referente y el objetivo básico de toda la actividad empresarial y el elemento que más determina sus estrategias y actuaciones.

La nueva realidad del empleo

Lógicamente, los cambios acontecidos en las empresas y en la nueva configuración económica internacional han tenido también una directa repercusión en el empleo, que, por no haber sabido acomodar su concepto, características y regulación al ritmo de los nuevos tiempos, sufre ahora las peores consecuencias de este proceso.

Mientras que las empresas se han visto obligadas a competir en mercados y condiciones cambiantes, a modificar de día en día sus esquemas de funcionamiento y a operar en circunstancias de progresiva incertidumbre, el empleo ha tratado en todo momento de permanecer al abrigo de las inseguridades como si nada hubiera variado.

Así se explica, por ejemplo, que en un mundo que exigía adaptación y flexibilidad, a las continuas reivindicaciones de fijeza o las múlti-

ples trabas encontradas para ajustar condiciones laborales, costes y cualificaciones se haya respondido con destrucción de puestos de trabajo, que no se haya podido absorber el incremento de la población activa o que no exista correspondencia entre generación de riqueza y generación de empleo.

El caso de España es, en este sentido, especialmente significativo. No sólo nuestra población ocupada es bastante menor hoy que en 1974, sino que en apenas tres décadas hemos visto cómo el desempleo se multiplicaba por diez. La crudeza de las cifras así, al menos, lo demuestra. Mientras que en 1970 la tasa de paro registrado se situaba en el 2,6 % y el número de parados en 178.000, en 1995 este porcentaje se elevaba ya al 22,6 % y más de 3,5 millones de personas se encontraban en situación de desempleo.

Paralela y paradójicamente, pese al acusado descenso de la ocupación y al incremento del desempleo, en esos mismos años el PIB se duplicó, pasando en términos relativos de un índice 100 a otro de 205 y la eficiencia individual, es decir, la generación de riqueza per cápita se multiplicó por 2,18.

Este dato nos viene a demostrar dos cosas claras. Una, que el crecimiento, pese a ser una condición necesaria para crear empleo, no está siendo una condición suficiente, y dos, que el desempleo no puede ser abordado como un fenómeno coyuntural, sino claramente estructural, en el que están confluyendo múltiples factores.

Unos factores cuyas causas y resultados es preciso analizar muy detenidamente, puesto que en su origen, evolución y consecuencias es donde vamos a poder extraer las claves que nos ayuden a desenmarañar la madeja y a buscar nuevas alternativas generadoras de empleo.

El papel de la formación

Una de esas alternativas es, indudablemente, la de la formación. El continuo avance tecnológico y la presión que ejercen los mercados para una permanente reducción de los costes y un paralelo incremento de la calidad están haciendo que se acreciente el valor de las personas como responsables de la productividad y la competitividad.

Como derivada de este proceso, la oferta de empleo cada vez se distancia más de los trabajadores con escasa formación, mientras que

los profesionales que cuentan con cualificaciones más altas disponen no sólo de mayores posibilidades para acceder a un empleo, sino también de más perspectivas de continuidad y de promoción en el mismo.

Con ello, además de desempeñar un papel determinante en el relanzamiento del crecimiento, el aumento de la competitividad y el restablecimiento de un nivel de empleo socialmente aceptable, la formación se ha convertido en uno de los procedimientos más seguros y duraderos para promover la empleabilidad y la integración social.

No quiero, sin embargo, hacerles pensar que la formación sea la panacea contra el paro. En esta cuestión no existen, como todos sabemos, recetas milagrosas. Si bien la formación puede contribuir a resolver problemas inmediatos, lo hará dentro de ciertos límites y a condición de que se combine de forma adecuada con actuaciones a otros niveles, siendo también necesario revisar y reorientar el lugar que ocupa y las relaciones que mantiene con el sistema productivo y social en su conjunto, porque igual de evidentes que sus potencialidades, son también algunas de sus deficiencias.

Podemos resaltar, por ejemplo, el bajo nivel formativo medio que todavía hoy se registra en determinados ámbitos como consecuencia de la gran cantidad de jóvenes que abandonan el sistema escolar sin haber adquirido una formación básica. En Europa el porcentaje de jóvenes que finaliza su escolarización con un diploma de educación secundaria es del 42 %, mientras que en Estados Unidos es del 75 % y en Japón del 90 %. Y lo mismo ocurre en el ámbito de la educación superior, donde la proporción de universitarios es en Europa de un 30 %, frente al 50 % de Japón o el 70 % de Estados Unidos.

Desde hace años venimos también resaltando la falta de sintonía entre sistema educativo y productivo y los negativos efectos que ese escaso entendimiento ha provocado. Por un lado, las universidades y centros de formación han permanecido ajenos a los cambios experimentados por las empresas y, por otro, éstas no han sabido hacerles suficientemente partícipes de sus problemas y necesidades.

Como consecuencia de ello, nos encontramos hoy con planes de estudio alejados de las demandas del sistema productivo y con un enorme potencial investigador desaprovechado por falta de aplicación práctica.

Esa misma desconexión explica también el hecho de que a pesar del elevado índice de desempleo existente, sea especialmente difícil en-

contrar profesionales cualificados en determinadas áreas de actividad. Un fenómeno éste al que tampoco es ajeno el desprestigio y desinterés a los que se ha visto sometida la formación profesional dentro de los parámetros y aspiraciones sociales.

Por el contrario, la Universidad se encuentra con serias dificultades para dar respuesta al creciente número de personas que desean cursar estudios superiores, un número creciente que tampoco el mercado de trabajo es luego capaz de absorber.

Se plantea, pues, la necesidad de revisar en profundidad los mecanismos de formación y actualización de conocimientos y el papel de los distintos organismos implicados, así como de establecer dispositivos que garanticen una formación de base sólida y una correspondencia entre formación y vida activa.

Tenemos que ser capaces de crear sistemas de formación más flexibles y abiertos y hacer una previsión correcta y lo suficientemente precoz de las necesidades de cualificación, que nos permita identificar los sectores y actividades en desarrollo y las nuevas funciones económicas y sociales que hay que garantizar, así como el tipo de competencias necesarias para su ejercicio.

Y sería igualmente conveniente favorecer una creciente participación de las empresas en la formación, así como la integración de la misma en sus planes estratégicos con el fin de garantizar una mejor coordinación y ajuste entre capacidades y necesidades.

Otros factores

Además de la apuesta por la formación, afrontar el drama social, económico y humano que representa el desempleo exige también ser muy conscientes de que, como todo bien que se oferta y se demanda, el empleo está sujeto a unas reglas de mercado y que, al margen de otros condicionantes externos, la mayor o menor inclinación de las empresas hacia el mismo está estrechamente ligada tanto a su necesidad como a su atractivo.

Un atractivo que desde el punto de vista empresarial depende básicamente de tres grandes variables: su coste, la idoneidad de las normas que regulan el inicio, funcionamiento y extinción de la relación laboral y, como ya comentábamos, la cualificación de los demandantes.

La incidencia del coste es, por ejemplo, evidente. Cuanto mayores sean los gravámenes que recaen sobre el empleo y los niveles de retribución exigidos, especialmente cuando éstos no responden a causas objetivas o pasan por alto la situación económica de las empresas, más difícil será hacerlo atractivo desde la perspectiva de quien contrata.

Por lo que se refiere a la regulación de la relación laboral, cada vez se pone más de manifiesto que la rigidez de nuestro mercado de trabajo ha sido directamente responsable del miedo de las empresas a contratar y del sustancial incremento de la temporalidad.

Lejos de proteger al empleo, la falta de flexibilidad de nuestro mercado de trabajo ha sido, en este sentido, su peor obstáculo. Por tanto, cuanto más se facilite a la empresa su adaptación a estos tiempos de cambio y permanente competitividad más se estará haciendo por el empleo y el bienestar colectivo.

Del mismo modo y partiendo de la base de que sin empresas no hay empleo, es particularmente importante la consolidación y desarrollo de valores y condiciones favorables a los comportamientos empresariales, lo mismo que el apoyo al surgimiento de nuevos emprendedores y el fomento de la actividad y la competitividad empresarial.

Nueva concepción, nuevas actitudes

La constatación de un desfase

Con todo, si algo ha incidido negativamente en la creación de empleo, ha sido la inadecuación existente entre la velocidad de los cambios y su asunción por la sociedad.

Los avances tecnológicos y las transformaciones de la estructura organizativa y productiva han sido constantes a lo largo de la historia y, sin embargo, ni la sociedad ni sus propios destinatarios han sido siempre conscientes de su magnitud y de la necesidad de darle una adecuada respuesta.

Eso explica que la invocación a los ciclos económicos o la atribución de los problemas a las variaciones coyunturales haya sido hasta hace relativamente poco tiempo tan determinante en la ponderación y diagnóstico de determinadas situaciones. Sin embargo, lo más grave no ha sido que la resistencia a aceptar la realidad haya demorado su entendimiento, sino que ha obstaculizado la búsqueda de soluciones.

Es, por ejemplo, un hecho constatable que los desajustes provocados por las innovaciones tecnológicas y la competitividad global han afectado más intensamente a aquellas economías y sociedades que se han resistido a los procesos de adaptación y de cambio.

Y puesto que la oposición al cambio y el mantenimiento de actitudes y comportamientos ligados al pasado, a un modo de vivir y de concebir el mundo prácticamente desaparecido son responsables de muchas de las deficiencias del sistema, lo que hoy se impone son planteamientos más creativos e innovadores y, sobre todo, cambios radicales.

Los nuevos escenarios obligan a las empresas a ser altamente flexibles, adaptables y dinámicas, y la adecuación del trabajo a esas nuevas circunstancias debe ser objeto de una profunda y decidida revisión.

El futuro del empleo y el empleo del futuro

Si bien una visión optimista acerca del progreso económico, acuñada en las etapas de fuerte desarrollo y despegue de las rentas de trabajo, permitió creer en la capacidad de los mercados para resolver por sí solos los problemas de crecimiento y de empleo, hoy el desempleo afecta de manera tan intensa a todas las sociedades que se ha constituido en la principal preocupación de los ciudadanos, de los diferentes agentes sociales y de los gobiernos.

El desempleo repercute no sólo en quienes lo padecen directamente a través de la disminución de sus rentas, sino también en nuestra concepción de la vida y en el acceso de los ciudadanos a los bienes y derechos presentes en la sociedad.

La persistencia de altas tasas de paro y la resistencia a su reducción, incluso durante las fases de más intenso crecimiento económico, han llevado al ánimo de la ciudadanía la convicción de que habrá que acostumbrarse a convivir con el fenómeno, pero también que será preciso adoptar estrategias y políticas bien diferentes de las que se han venido estableciendo hasta ahora para paliar sus efectos y disminuir su intensidad.

Dar respuestas al problema del desempleo exige, en este contexto, no sólo hacer frente a las causas socioeconómicas que lo han generado, sino también promover la instauración de una nueva cultura del trabajo. Una cultura basada en la flexibilidad, en la capacidad de los

sistemas, organizaciones e individuos para adaptarse a los cambios, adoptando nuevas estructuras y formas de comportamiento, y en la recuperación de los valores claves de la persona.

La invasión del paro es para nuestra sociedad un desafío radical que exige repensar la historia, el sistema y la propia concepción del crecimiento económico.

Paradójicamente, todavía no se ha realizado el esfuerzo necesario para comprender el problema en toda su dimensión. Uno de nuestros errores ha sido, por ejemplo, el de enfocar esta cuestión desde una perspectiva exclusivamente económica.

La intervención igualadora del Estado y de la estructura social conexa han permitido que nos fuéramos acostumbrando a contemplar el desempleo como una de las disfunciones que inevitablemente generaba nuestro modelo de libre mercado y que nos conformáramos con soluciones parciales, erráticas y casi siempre ineficaces para mitigarlo.

Durante años hemos pensado en el desempleo como un problema al que nuestra civilización se iría adaptando progresivamente, como un mal menor provocado por la tecnología, la globalización o las deficiencias de competitividad, y hemos obviado la trascendencia de este fenómeno dentro de nuestras coordenadas sociales y culturales.

Sin embargo, el paro es hoy algo más que una fría estadística, es un problema endémico y uno de los factores que más determina la integración o la exclusión social de quienes directa o indirectamente lo padecen. El alto nivel de desempleo de larga duración, las dificultades de los jóvenes y las mujeres para acceder a su primer empleo constituyen en las sociedades desarrolladas actuales algo más que un problema estrictamente laboral y económico, que también urge respuestas sociales comprometidas.

Y es que, en su vertiente social, el paro provoca marginalidad, exclusión y escepticismo ante el futuro. Una situación ésta especialmente preocupante en el caso de los más jóvenes, al incidir de forma muy negativa en el proceso de construcción de su identidad individual y social, impedir el desarrollo de capacidades que serían económicamente y socialmente muy valiosas y convertir a los sujetos en entes pasivos que se distancian de las instituciones colectivamente establecidas y dejan de apreciar el valor del esfuerzo y de la participación constructiva en los problemas de la sociedad.

Personalmente, me resulta especialmente inquietante este fenómeno no sólo porque la no incorporación de los jóvenes a la vida laboral activa, sobre todo cuando contamos con la juventud mejor preparada de todos los tiempos, es un tremendo despilfarro a nivel profesional y humano, sino porque corremos también el riesgo de que grupos marginales y violentos intenten aprovecharse de esta situación y canalizar en propio beneficio el desánimo que hoy siente parte de nuestra juventud. Por ello, e independientemente de la forma concreta en que se expresan los cambios del mercado de trabajo, resulta tan apremiante contemplar este problema desde una perspectiva global, urgente y a largo plazo.

La economía y sus resultados no son algo que fatídicamente nos depare el destino, sino el producto de los hombres, de la suma de sus decisiones y de sus actitudes ante las transformaciones y los retos. Hemos de establecer, pues, nuevas coordenadas más acordes con la realidad y sus retos de futuro e ir convenciendo a la opinión pública de la necesidad del cambio, de la flexibilización y de superar las contradicciones existentes sondeando para ello en la verdadera raíz de los problemas.

Nuestras prioridades han de ser cada vez más compatibles con los nuevos entornos de la economía y de la vida y tenemos que subordinar a ellas el concepto y el sentido del trabajo. La historia del trabajo es una historia cultural, y su actual definición una realidad de apenas 200 años que, dadas las actuales circunstancias, debe ser revisada y actualizada a través de nuevas apreciaciones éticas y conceptuales. El objetivo no es otro que la búsqueda de un desarrollo sostenible tanto a nivel económico como social y humano.

Se impone para ello una profunda redefinición de nuestro modelo de sociedad, que deberá cuestionarlo todo, desde el conocimiento necesario hasta la nueva definición del trabajo, la aplicación de las nuevas tecnologías y las formas de producción, la satisfacción de las nuevas generaciones...

No hacerlo así, además de provocar, como ya lo está haciendo, importantes sufrimientos, representa un enorme derroche de recursos y una seria amenaza para la cohesión y el equilibrio sociales.

Liderar el cambio

Facilitar el cambio de las percepciones y las actitudes de la opinión pública, sensibilizarla ante los valores y objetivos de calidad de vida, bienestar y tecnología constituye una de las más eficaces garantías de

que disponemos para precipitar los cambios en los niveles de toma de decisiones.

Lo cultural es algo que va a marcar irremediamente nuestro futuro industrial y económico. De ahí que el mayor esfuerzo deba dirigirse a lograr la aceptación de los nuevos esquemas conceptuales que empiezan ya a configurar el futuro industrial de las sociedades occidentales.

Cambiar la cultura de una sociedad no es, sin embargo, una tarea sencilla, en la medida que para ello se requieren marcos institucionales adecuados, una cierta «masa crítica» y una decidida voluntad de múltiples agentes. Para poner en marcha el mecanismo capaz de abordar esta profunda reflexión va ser necesario definir, en primer lugar, unos líderes que tracen las grandes líneas, que se conviertan en algo así como el elemento que guía la migración de las aves, o como la estrella Polar que siempre señala el norte.

Desde mi punto de vista, ese líder indiscutible debe ser la universidad. La universidad es hoy uno de los principales ejes del conocimiento y de la creación del saber y un elemento determinante en la formación y los valores con que nuestros jóvenes se enfrentan a la vida profesional activa.

De ahí la importancia de que se convierta en la base sobre la que gravite el cambio cultural requerido y el ente que permita ir logrando una adecuación creciente entre los cambios que nuestra sociedad está experimentando y la forma en que se enfrenta a ellos.

La universidad no puede, sin embargo, enfrentarse sola a este reto fundamental. Va a necesitar mucha ayuda y debemos ser el resto de la sociedad, y especialmente las organizaciones e instituciones que más directamente conocemos el problema, quienes le prestemos ese apoyo.

Para reflexionar y para llevar a cabo los necesarios cambios, deberán crearse equipos de trabajo en los que junto a la universidad, deberán estar necesariamente presentes las organizaciones empresariales y sindicales, las instituciones públicas, los movimientos sociales representativos.

Equipos de trabajo que, a través de la cooperación y el consenso, cuiden de que los esfuerzos y energías sean optimizados mediante la designación de un objetivo compartido, o siguiendo una de las máximas de las artes marciales de *«aprovechar hasta el esfuerzo del contrario en beneficio propio»*.

Equipos de trabajo, en definitiva, que deberán ser capaces de parar el tiempo sin que por ello tenga que detenerse el proceso del día a día, y de reflexionar sin invalidar los actuales métodos de vida y su funcionamiento.

Los objetivos son muy importantes y también van a tener que serlo los resultados y la participación de cada uno de nosotros en la consecución de los mismos.

Conclusión

Ya para finalizar mi intervención y a modo de conclusión, me gustaría decirles que con mis palabras únicamente he pretendido exponerles algunas de las limitaciones y deficiencias que desde mi punto de vista están hoy presentes en nuestros actuales conceptos y hablarles de su incidencia en la empresa y el empleo.

Sé que resulta difícil proporcionar respuestas definitivas a los problemas que hoy se nos plantean y, probablemente, no existan, pero, al menos, sí me gustaría haber dejado clara la necesidad de adoptar nuevos puntos de vista, nuevas direcciones y posibilidades a la hora de abordar temas tan complejos y preocupantes para todos.

Las limitaciones y estrechez de miras de los sistemas tradicionales son en este momento manifiestas y urge dar al problema del empleo enfoques más amplios. El trabajo, el empleo y, en general, las actividades productivas deben responder a un objetivo esencial: permitir que dispongamos de una vida mejor, y ello exige reconsiderar y actualizar la definición de crecimiento, de riqueza y de valor.

Más que nunca, en los albores de un nuevo siglo, debemos conseguir que, una vez definidas y cubiertas nuestras necesidades de subsistencia, el empleo esté cada vez más intrínsecamente relacionado con el estímulo de la capacidad y dignidad humanas y con las necesidades de progreso y desarrollo económico.

Teorías y referencias que antes eran adecuadas se han quedado desfasadas y es preciso adaptarlas o modificarlas. Tenemos que ser capaces de comprender por qué se crearon esas viejas teorías y por qué fallan ahora y encontrar nuevas herramientas con las que afrontar el dilema del empleo y el futuro del trabajo.

Nuestro mayor reto a la hora de abordar esta tarea va a ser, sin duda, el de movilizar de forma más positiva los recursos existentes y los

que se prevé poseamos en el futuro. Nunca hasta ahora nuestras posibilidades de influir en el entorno han sido tan grandes, pero tampoco la responsabilidad de lo que hacemos o lo que dejamos de hacer.

En todo este proceso va a tener una importancia esencial el capital humano. De él más que de ninguna otra cosa dependerá nuestra riqueza actual y por venir. Por tanto, es fundamental dar prioridad a su formación, especialmente en el caso de los más jóvenes. Necesitamos más personas mejor instruidas y formadas para satisfacer las exigencias de un futuro más complejo.

Va a ser igualmente esencial entender las realidades de una sociedad y una economía que se han transformado. El cambio económico y el tecnológico han llevado un ritmo distinto que los cambios sociales, siempre más lentos, y tanto las empresas como el empleo están sufriendo negativamente este desfase.

El hombre sigue en buena medida anclado en ideas y creencias profundamente arraigadas. Sin embargo, ya no es posible encajar la realidad de los problemas actuales en esquemas gastados. Es preciso reinventar el trabajo, su concepto y sus normas, de acuerdo con las nuevas circunstancias y demandas de la sociedad y de la actividad económica.

Como organismo dedicado a la reflexión, la investigación y la transmisión del conocimiento y la formación de las nuevas generaciones, la universidad tiene en este ámbito un papel esencial que desempeñar, un papel nada fácil, pero también apasionante, al que tanto el colectivo empresarial como el resto de la sociedad deberemos prestar nuestra experiencia, contribución y apoyo.

El desempleo es uno de los problemas más graves y acuciantes que padece nuestra sociedad y exige de todos el máximo rigor, y sobre todo el máximo compromiso.

La Europa del futuro parte del principio básico de que progreso económico y progreso social deben ir indisolublemente ligados y a todos nos toca hacer de este proyecto una realidad. Al menos, ese es el deseo del colectivo empresarial que represento.

Ciencia y humanismo: el caso de España

por **D. Antonio Fernández-Rañada**

*Conferencia pronunciada
el 18 de febrero de 1997*

Forum Deusto

Ciencia y humanismo: el caso de España

por D. Antonio Fernández-Rañada*

Debo hablarles de la enseñanza de las ciencias en el marco de la relación entre ciencia y humanismo. Si ésta es siempre una cuestión importante, más aún lo es ahora, en esta época histórica en que nos estamos adentrando, dos siglos tras la Ilustración.

Es fácil entender por qué. La ciencia ha sido uno de los elementos vertebradores de lo que se llama Modernidad, o sea de la manera de ser, de vivir y de pensar de los ciudadanos de los países occidentales desde el siglo XVIII. Y ocurre que esa Modernidad está hoy metida de hoz y coz en una crisis profunda causada por razones objetivas, pero estimulada también por motivos psicológicos.

Las primeras surgen de comprobar que la concepción del mundo surgida de la Ilustración es demasiado simple. En particular su visión unitaria de la historia choca con la tensión entre unidad y diversidad que asoma hoy tras multitud de conflictos a todas las escalas. También cabe decir que un hincapié desmedido en la razón como forma única de

* Antonio Fernández-Rañada es doctor en Ciencias por las universidades de París y Complutense de Madrid. Trabajó en el Laboratoire de Physique Théorique des Particules Elementaires de la Universidad de París, en la Junta de Energía Nuclear (actual CIEMAT) y en las universidades de Barcelona, Zaragoza y Complutense, en la que en la actualidad ostenta el cargo de catedrático de Física Teórica. En 1977, el Sr. Fernández-Rañada obtuvo el Premio de Investigación de la Academia de Ciencias, en 1995 el Premio Internacional de Ensayo Jovellanos y en 1996 el Premio Golondriz de Física. Es miembro de varias asociaciones científicas, así como del consejo editorial de varias revistas (*Arbor*, *European Journal of Physics*, y otras), y fundador y director de la *Revista Española de Física* (1987-97). Ha publicado numerosos artículos en revistas de física y ensayo científico y entre sus libros destacan: *Dinámica clásica* (1990), *Los científicos y Dios* (1994) y *De la agresión a la guerra nuclear: Rotbalt, Pugwash y la paz* (1996).

la inteligencia —o sea en la capacidad lógica con detrimento de otras facultades intelectuales como la analogía, la intuición, la percepción global o el humor— ha llevado a una imagen demasiado fría y esquemática del mundo, que muchos interpretan como producto de un pensamiento empobrecido. Ante ello, oímos propuestas de renunciar a la razón con el argumento de que ésta ya ha dado de sí todo lo que podía dar y debemos buscar otra cosa que la sustituya. Lo malo es que muchos individuos, grupos o movimientos sociales actúan ya como si hubieran renunciado a ella, aunque sin haber pasado por ninguna reflexión consciente.

Y, además de razones objetivas, se extiende la sensación psicológica de que la ciencia no ha cumplido sus promesas de mejorar la vida de la gente. Realmente, sería más exacto decir que no han podido realizarse las esperanzas tan exageradas que en ella se pusieron. Pero, aunque una gran mayoría reconoce que sus vidas serían mucho peores sin la tecnociencia, se sienten profundamente insatisfechos de la sociedad a la que hemos llegado gracias a ella.

Creo, por tanto, que cualquier proyecto educativo que aspire a formar algo más que especialistas —simples concededores de su parcela, incapaces de pensamiento global— debería tener en cuenta la relación de la ciencia con todos los demás sistemas sociales y, muy en especial, con las humanidades. Es algo muy importante en estos momentos.

Sobre ciencia y humanismo

Vivimos hoy una sorprendente anomalía: aunque sentimos el imperio omniabarcante de la ciencia, sus ideas y sus realizaciones, no entendemos bien lo que esto significa. La humanidad ha recibido de la tecnociencia un enorme poder, pero no sabe usarlo. Nos sorprendemos de los cambios que provocamos en el ambiente, aunque podíamos haberlos previsto sin gran dificultad. Nos sentimos inquietos ante lo que puede hacer la humanidad; y con razón, porque desde los años 60 ésta tiene, entre otros poderes, el de destruirse a sí misma.

Esta situación se debe en buena manera a la incomprensión mutua entre lo que se llama «las dos culturas», desde una famosa conferencia del novelista y físico inglés C.P. Snow. Sin duda existe desconocimiento entre ellas, pero lo peor es el exclusivismo: la pretensión equivocada de que toda la enorme complejidad del mundo puede entenderse desde una sola perspectiva, sea la que fuere. Pero eso es completamente ilu-

sorio: nadie tiene todas las claves para entender la realidad, pues el mito de la simplicidad del mundo se hizo añicos hace ya mucho tiempo. Por eso cualquier visión del mundo que se base sólo en la ciencia o sólo en las humanidades es insatisfactoria por incompleta.

Para entender a los seres humanos hay que saber verlos como producto de dos evoluciones sucesivas: una biológica, de la que surgió el *homo sapiens* a partir de homínidos primitivos, y otra cultural que transcurre desde hace varias decenas de miles de años¹. Se suele llamar *hominización* a la primera; es acertado llamar *humanización* a la segunda. Para entendernos a nosotros mismos, tenemos que comprender los dos procesos, pero nos interesa ahora más el último.

Sin duda ninguna, dos fuerzas decisivas que lo han impulsado son el arte y la ciencia, entendidos en sentido amplio que incluye todas las formas de ornamentación o los relatos, desde los mitos primitivos de tradición oral a la novela moderna, por un lado, y a la tecnología en sus formas muy variadas, por el otro.

Si pensamos en los hombres primitivos, nos encontramos con creadores de mitos, pintores de bisontes y animales totémicos o embellecedores de objetos, pero también con observadores de astros y constructores de observatorios, que anotaban celosamente las posiciones de los cuerpos celestes; con constructores de herramientas, con inventores del arte de los metales.

Es así porque la tecnología es uno de los atributos más definidores de lo humano, en contra de lo que falazmente se dice a menudo. Pensemos en que nuestros antepasados habían sido diseñados por la biología para vivir en los bosques tropicales, no en otra parte, pero, gracias a la invención del fuego —que entonces era una nueva tecnología como lo son hoy la robótica, la informática o la ingeniería genética— pudo salir de ese ámbito y extenderse por todo el mundo. La tecnología es, pues, un procedimiento de que se valen los seres humanos para superar su destino biológico.

El estallido de la Modernidad se produjo en buena parte gracias al impulso de la segunda oleada de la Revolución Científica y de la Revolución Industrial, no sólo por sus realizaciones prácticas sino por las nuevas ideas que surgieron sobre el hombre y el mundo. La economía

¹ No me preocuparé aquí de otras dos, la cósmica y la personal, que inician y cierran el proceso.

empezó a florecer con un fuerte crecimiento de la población; todo se puso a cambiar. Cuaja así la idea de progreso y se establece en la cultura europea una visión eufórica y optimista que parecía plenamente justificada por los hechos: la gente vivía mejor, con un nivel cultural más alto, las enfermedades empezaban a ser vencidas, la sociedad parecía iniciar un camino que le llevaría a un destino inevitable en que todos serían más felices, más sabios y más justos. Pero ese optimismo y esa euforia empezaron a romperse con la terrible eficacia de las armas tecnológicas durante la Primera Guerra Mundial, para acabar desintegrados con la terrible explosión de Hiroshima hace ya más de cincuenta años.

Desde entonces se amontonan los argumentos para el pesimismo: se deteriora el medio ambiente, vemos hambre, enfermedades y miseria por todas partes. El sueño de un mundo justo se desvanece a la vez que aumenta la diferencia entre los países ricos y los pobres.

Cada vez nos parece más claro que la visión simple del mundo que heredamos de la Ilustración es inadecuada, porque las cosas son mucho más complejas. Es preciso y urgente repensar el ideal de la Modernidad, y los profesores de ciencias tienen que ayudar a ello.

La multidimensionalidad de la ciencia

Una razón decisiva del mal entendimiento entre las dos culturas es que la percepción social de la ciencia es a menudo unidimensional, demasiado simple y esquemática. Aunque así ocurre en cierto grado en todo el mundo, el fenómeno está mucho más extendido y es más profundo en España.

Hay dos versiones de esta percepción unidimensional. Según una, la ciencia es un instrumento útil del que no conviene prescindir porque es necesaria para la riqueza y el bienestar. Pero sólo es eso: no dice nada sobre lo que importa verdaderamente a los seres humanos. Muchas personas de formación humanista piensan así. Por eso cabe llamar a esta percepción unidimensionalidad humanista.

A esa visión limitada que niega valor profundo a la ciencia desde el lado humanista, se contraponen desde la otra orilla una visión igualmente limitada que niega todo valor a lo que no sea científico. O sea, una unidimensionalidad cientista, basada en suponer que la ciencia es el único conocimiento verdadero, además de ser omnicompetente.

Se trata en mi opinión de dos visiones falaces y distorsionadas de la ciencia, debidas al desconocimiento y al exclusivismo de pretender que todo el mundo se puede entender sólo con la perspectiva que ofrece una de las dos orillas. Desgraciadamente están muy extendidas y, lo que agrava esta situación, son dos serios obstáculos para poder transitar con éxito por los cambios históricos que ya estamos viviendo.

Afortunadamente hay un camino franco entre ellas, que pasa por el modo multidimensional de entender la ciencia, que la considera como algo múltiple y complejo, enraizado en aspectos muy profundos y definidores del ser humano. Porque la ciencia no puede explicarse por un motivo único o principal; tiene muchos rostros, muchas dimensiones, mira hacia muchos horizontes².

En primer lugar está la mejora de las condiciones de vida que otorga la ciencia. La capacidad de entender las leyes de la naturaleza para aplicarlas es hoy la base de la riqueza y la prosperidad de las naciones.

O sea, que la ciencia es útil. Pero hay otras razones muy distintas para hacerla, porque la ciencia y la tecnología están íntimamente entrelazadas con la empresa humana en su totalidad más radical. Si no hubieran permitido a nuestros antepasados superar tantos retos y establecerse como una especie que sabe enfrentarse a sus propios límites, nadie habría creado las pinturas de Altamira, la capilla Sixtina, el Quijote o las cantatas de Bach. Porque todas estas obras son el producto de una actitud ante el mundo que no habría podido germinar sin el arte, pero tampoco sin la ciencia.

El hombre puede definirse como el animal que se hace preguntas y lucha por responderlas. Por el hecho de ser humano, se interroga sobre lo que ve alrededor: los astros, las nubes, el cielo cambiante, los animales, la sucesión de las estaciones, el mar, las montañas, los ríos... Siente el mundo como un misterio que le asombra y le sorprende y que le sigue planteando preguntas cada vez que se atreve a dar alguna respuesta. Eso es la ciencia: el resultado de mirar a las cosas, sentir la sorpresa, preguntarse y ver. Por eso es una actividad profundamente humana.

² En mi libro *Los muchos rostros de la ciencia*, Oviedo, Ediciones Nobel, 1995, trato de las posturas unidimensional y multidimensional.

También hay razones estéticas. Es imposible entender la ciencia sin conocer la intensa sensación de belleza y armonía que pueden producir las leyes de la naturaleza tal como son descritas por las grandes teorías científicas, como la dinámica, la relatividad o la cosmología. En otros casos hay tensión, como la hay también en un buen cuadro o una buena sinfonía: así ocurre con la evolución biológica, de la que el propio Darwin decía «hay grandiosidad en la visión del mundo que nos ofrece».

Más aún, existen relaciones y paralelismos entre ciencia y arte. Son dos respuestas distintas ante la misma incitación del mundo, propias de distintos talentos, y en los dos casos son dos estructuras complejas que buscan la comunicación.

Los seres humanos son intrínsecamente proyectivos: siempre buscan nuevos horizontes o se plantean nuevos retos. Deben vivir cumpliendo siempre el aforismo que enuncia la Reina Roja en *A través del espejo* de Lewis Carroll: «hay que correr mucho para mantenerse en el mismo sitio». Y correr significa aceptar desafíos. Al revés que los otros animales, necesita superar el ámbito al que está destinado por su biología. Pues bien, la ciencia es uno de los medios para realizar esa tensión, que es el motor más eficaz del proceso de humanización. Así lo vemos en grandes desafíos de los últimos años como la carrera espacial, los programas para estudiar las partículas elementales o en la polémica sobre la inteligencia artificial. La humanidad escala así peldaños en la escalera de su percepción del cosmos, con una nueva consciencia de su identidad.

Sin duda lo que motiva a los grandes científicos es la incitación de las preguntas que no pueden dejar de hacerse sobre el mundo y los hombres, el desafío que supone llegar a conocer las cosas o la sensación de asombro, belleza, maravilla, o incluso estupor, que les producen las leyes naturales. Einstein lo expresaba hablando de la sensación de misterio que describía así: «percibir que, tras lo que podemos experimentar se oculta algo... cuya belleza y sublimidad se alcanza... a modo de pálido reflejo, eso es religiosidad». Aunque no creía en un Dios personal, añadía «en ese sentido soy religioso». De esa experiencia decía que es «la más bella y profunda que pueda tener el hombre».

Sin duda, los profesores de ciencia deberían esforzarse por transmitir a sus alumnos la magia de la ciencia. Y eso sólo se puede conseguir a través de su entendimiento multidimensional.

La ciencia y los problemas del mundo

Para entender mejor todo esto conviene examinar en concreto algunos de los problemas. Tomemos el del hambre. Una parte importante de la humanidad está seriamente subalimentada: al menos 700 millones, muchos más si usamos como vara de medir el nivel occidental. Aumentar la producción de alimentos es, pues, una necesidad imperiosa. Pero una ley fatal de la biología se opone a ello: el crecimiento tiene límite. Si colocamos en un ambiente adecuado una población reducida de seres vivos —del tipo que sea, bacterias en un cultivo, árboles en un valle o peces en un estanque—, empezará a crecer y seguirá haciéndolo, mientras tenga nutrientes y espacio suficiente, hasta llegar a la capacidad natural de su hábitat. Se estabilizará entonces o su número empezará a caer en picado, al morir muchos de ellos por falta de alimentos. Esto se aplica al trigo, maíz, arroz y otras plantas comestibles, de modo que la producción agrícola no puede crecer sin límite; también a los seres humanos, pero con una diferencia. En tal caso, los vegetales dejan de nacer o mueren mansamente, los humanos lo hacen en medio de grandes sufrimientos y tremendas conmociones sociales. La Tierra tenía 2.500 millones de habitantes en 1950, tiene ahora 5.700 y tendrá probablemente entre 10.000 y 12.000 en el 2050. ¿Cuál es su capacidad natural? ¿A cuánta gente puede mantener?

Esta reflexión nos recuerda al Apocalipsis de San Juan, con sus cuatro jinetes, la muerte y sus tres acompañantes, la enfermedad, la guerra y el hambre. En 1798 un clérigo inglés, Thomas Malthus, hizo una terrible predicción: como la población crece más deprisa que la producción de alimentos, «llegará a sobrepasar el poder de la tierra para alimentarla», lo que daría lugar a grandes catástrofes y, posiblemente, al fin del género humano. Su predicción se basaba en argumentos sólidos, pero falló porque no tuvo en cuenta que la revolución industrial produciría una mejora espectacular en la productividad agrícola. Por eso, la tecnología desactivó, ya en el siglo XIX, la bomba demográfica anunciada por Malthus. Pero pronto se empezó a tomar conciencia de que el mismo efecto podría producirse también por otro motivo: la injusticia en la distribución de la riqueza, sobre la que tanto insistió Karl Marx. O sea, que aunque la tierra puede producir alimentos para todos, a muchos no les llega su parte y sufrirán de modo irremediable un hambre que podría evitarse.

Estas son las dos caras del problema: mejorar la productividad agrícola —que es una cuestión científico-tecnológica— y conseguir una estructura social más justa —que no lo es—.

En 1972 se reavivó el malthusianismo. En un libro publicado por el Club de Roma, *The limits to growth*, se desarrolla un modelo por ordenador de la evolución de la tierra, que predice la aparición de hambrunas planetarias y conmociones sociales como consecuencia de la incapacidad de producir bastante comida. Pero el Club de Roma cometió de nuevo el mismo error que Malthus: no tuvo suficientemente en cuenta a la Revolución Verde, los avances tecnológicos que se estaban produciendo, en la agricultura, gracias a lo cual en los años cincuenta se había iniciado un aumento espectacular en la producción de granos —en un 3 % anual—, mayor que el de la población. La cantidad producida por habitante llegó así a un máximo de 346 kilos por persona en 1984. Aunque la población crecía, la producción por hectárea se multiplicó hasta entre dos y cuatro veces, gracias a desarrollos en la genética, la química y la biología y a mejores métodos de comercialización.

Eso se consiguió por los esfuerzos de la investigación de muchos científicos y técnicos de todo el mundo, especialmente los de una cadena de 18 centros internacionales, creados por CGIAR (Consultative Group on International Agricultural Research), una asociación de países avanzados y agencias internacionales. Entre ellos, tuvieron un papel muy relevante el Instituto Internacional para la Investigación del Arroz, con base en Filipinas, y el Centro Internacional para la Mejora del Maíz y el Trigo, en México.

La sombría predicción de Malthus se habría cumplido ya, de no ser por esos desarrollos científicos. Pero la producción por persona está decreciendo desde 1984. Aunque sigue aumentando la cantidad recolectada, lo hace ahora más despacio que la población del mundo.

Por eso hay que evitar que la bomba demográfica llegue a explotar por la combinación de los peligros señalados por Malthus y Marx. Si la población no sobrepasa los 10.000 millones en el año 2050, se prevé que habrá entonces unos 244 kilos de grano por persona y año (100 menos que en 1984). En teoría es suficiente; si la distribución fuese perfectamente justa bastaría con unos 200 kilos. Pero no lo es. Actualmente China consume 300, Europa más de 400 y Estados Unidos llega a 800. Esto se debe en parte a que se necesitan siete kilos de grano para producir uno de carne.

Esta es la situación: hay ahora más de 700 millones de personas seriamente subalimentadas y cada tres segundos muere un niño de hambre. No parece que los esfuerzos que hacen los gobiernos puedan evitar que la población mundial llegue, al menos, a 10.000 millones a

mediados del **xxi**. Si fracasan, podría haber entonces muchas más personas; salvo que se produzca algún desarrollo capital en la agricultura, habrá entonces menos cantidad de alimento por persona que ahora. Con toda seguridad. O sea, más hambre y más injusticia. Es cierto que no debemos ser catastrofistas, pero, si no se hace algo, aumentará espectacularmente la brecha entre ricos y pobres.

Parece evidente que la solución exige la conjunción de dos elementos para vencer a los peligros indicados por Malthus y Marx. Un esfuerzo de investigación científica y tecnológica y la voluntad de cambiar la situación de injusticia mundial en que vivimos. El hecho de que el problema tenga estos dos aspectos proclama bien a las claras que una concepción unidimensional de la ciencia será completamente incapaz de superarlo. Por el contrario es necesario verla como una estructura multidimensional, la única manera de que se integre en la cultura y pueda diseñar una estrategia que reconozca verdaderamente la dignidad humana y las particularidades de cada cultura.

De nuevo vemos que sin la ciencia no podrá resolverse un grave problema, pero que la ciencia sola tampoco podrá hacerlo.

La ciencia y la cultura española

Decir que la cultura española es acientífica es afirmar una obviedad. No se trata tan sólo de que la ciencia desempeñe en ella un papel mucho menor que en los países de la Unión Europea, por ejemplo. Es mucho más que eso. El pensamiento científico no se ha integrado de modo efectivo en la cultura, en los hábitos de la gente, de los intelectuales, los políticos o los empresarios. Sigue teniendo el aire foráneo de lo que hacen otros y quizá impropio de lo español; tanto que algunos se resignan a abandonarlo, manteniéndolo sólo a un nivel testimonial o vegetativo, porque «lo hacen ellos mejor que nosotros».

Lo peor es que la opinión pública no entiende cuán graves son las consecuencias de esta palmaria realidad, precisamente cuando todas las fuerzas políticas y sociales se preocupan por la estructura de nuestro Estado, por nuestra inserción en Europa o por los criterios de Maas-tricht. Aún queda por recuperar una parte del tiempo histórico perdido, pero pocos se acuerdan de aquellos polvos de nuestra carencia científica de los que vienen muchos de los lodos de nuestros problemas de hoy.

Ante esta situación, un grupo de dieciséis científicos españoles lanzó en el verano de 1996 el llamado «Manifiesto de El Escorial», preocupados al constatar que la acientificidad de nuestra cultura es un obstáculo muy serio para resolver muchos de nuestros aprietos. Se entiende bien por qué. Tras la tan esperada transición, llevados por el entusiasmo de lo conseguido en unos pocos años, fueron muchos quienes olvidaron que no se trataba sólo de conseguir un cambio en las formas políticas —por muy importante y esencial que éste fuera—, sino una metamorfosis a fondo, un vuelco cultural en su acepción más drástica y amplia. No bastaba con recuperar cuarenta años, sino varios siglos, y no sólo en las formas sino en lo más profundo. Para ello era necesario incorporar la ciencia a nuestra cultura con la misma dimensión que en otros países de nuestro entorno. Sin embargo, aunque nuestro desarrollo científico fue notable, estamos aún lejos de lo suficiente. Por eso, el Manifiesto proclama la necesidad de completar la transición política con un cambio que equilibre a la cultura, pues tener estructuras políticas adecuadas no basta para recuperar todo el tiempo perdido.

Nuestra cultura es grande en muchos aspectos. Aquí han surgido escritores y artistas extraordinarios, se han gestado viajes de exploración del mundo, hemos creado un folclore original y expresivo, pero nuestro papel en la historia de la ciencia es muy escaso. En esta época en que vivimos la civilización del conocimiento, necesitamos saber por qué y corregir cuanto antes este yerro, auténtica y profunda deficiencia cultural que nos obliga a enfrentarnos muy mal equipados al siglo xxi.

La opinión española no sabe que cuando se inició la Revolución Científica en el siglo xvi, nuestro país tenía todo lo necesario para representar en ella un papel destacado. Pero sus posibilidades se agostaron tras un principio brillante. ¿Cuáles fueron las razones de ese hundimiento?

Sin duda hay varias importantes, por ejemplo la expulsión de los judíos, el triunfo de la mentalidad contrarreformista o el esfuerzo por la administración del Imperio, que obligó a concentrarse en las aplicaciones en detrimento de la base doctrinal de la ciencia. El historiador López Piñero ha puesto de manifiesto la importancia de estos factores. Uno que tuvo una importancia muy especial fue la desgraciada pragmática que promulgó Felipe II en 1559, por la que prohibió a los españoles estudiar en universidades extranjeras. El rey estaba muy preocupado por el riesgo de que se iniciasen guerras religiosas en España. Sin duda consiguió evitarlas, pero a un precio terrible.

En aquel momento se iniciaba la ciencia moderna y para su desarrollo eran necesarias la libertad de pensamiento y la facilidad para comunicarse con otros países. El resultado fue un hundimiento radical.

La Edad Media había tenido aquí un vigor intelectual mucho más alto de lo que hace suponer la tópica imagen de Santiago Matamoros. Dos de los principales hitos que marcan el inicio de la Revolución Científica tuvieron mucho que ver con España. Copérnico elaboró su revolucionaria teoría heliocéntrica basando sus cálculos en las Tablas Alfonsíes, la mejor colección de datos astronómicos de entonces, que habían sido elaboradas bajo el impulso del rey Alfonso X el Sabio y que usaban el de Toledo como origen de meridianos igual que hoy se usa el de Greenwich. Por otro lado, la primera persona que pudo describir y comprender la caída de los graves no fue Galileo, como se suele creer, sino el pensador español Domingo de Soto, unos 90 años antes que Galileo, y la primera universidad de todo el mundo que explicó ese tema en términos modernos fue la Complutense, entonces en Alcalá, que lo hizo en el curso 1522-23; las ideas de Soto fueron publicadas en Salamanca en 1551. Se sabe que Galileo las conocía.

Tras un principio tan cargado de posibilidades, la ciencia española se hundió, a la par que nacían las de los países europeos, sin que se haya recuperado del todo, a pesar de los notables desarrollos que tuvo durante el primer tercio del siglo xx y en los últimos 25 años.

No tenemos tiempo ahora de examinar la historia de los intentos de su reconstrucción frente a la más profunda indiferencia social³. Diré sólo que creo que el mayor obstáculo para la inserción de la ciencia en España ha sido lo que antes llamé concepción unidimensional de la ciencia.

Al mismo Felipe II le interesaba la ciencia, en especial las matemáticas. Pero, si veía claramente su importancia práctica, temía las nuevas ideas sobre el mundo que de ella surgían. Creó un colegio de matemáticos que las impulsó, pero supeditándolas a sus aplicaciones a la náutica, la cartografía o la ingeniería. Y así siguió durante mucho tiempo. De hecho la historia de España es una prueba elocuente de una idea en apariencia paradójica. En lo tocante a la ciencia, la obsesión por la utili-

³ Ver el capítulo 8 de mi libro *Los muchos rostros de la ciencia*, Oviedo, Ediciones Nobel, 1995.

dad resulta tremendamente inútil, exaltar sólo lo práctico es completamente impráctico.

Esto explica el sorprendente ocaso de la cultura española tras el Siglo de Oro. Realmente nuestro país vivía una situación paradójica: una cultura brillantísima pero impermeable a las nuevas ideas sobre el mundo que nacían por todas partes. Una literatura y un arte extraordinarios metidos en el callejón sin salida de una situación terminal.

Por esa misma razón fracasó aquí la Ilustración con graves consecuencias de orden político, cultural y económico. Las grandes diferencias entre España y los países europeos se deben en muy buena medida a ello. A principios del siglo XIX, Europa vivió una fuerte expansión económica, en la que nosotros no participamos. Esto facilitó allí el establecimiento del Nuevo Régimen, mientras en España se iniciaba una serie de fracasos políticos que marcan nuestra historia. Para calibrar adecuadamente esta cuestión, conviene recordar el importante papel que desempeñó la ciencia en el establecimiento de la idea de los derechos humanos. Sus enormes éxitos, gracias a la combinación del método experimental y el análisis matemático, reforzaron la idea de que las afirmaciones, de cualquier tipo que sean, pueden probarse o refutarse, sin que su valor dependa de la riqueza o el poder de quien las sustente. Y eso gracias a algo común a todas las personas: la razón. El camino hasta constatar que todos los hombres nacen con los mismos derechos queda así muy abreviado.

La ciencia necesita y provoca el ejercicio del pensamiento crítico. Por eso, gracias a su prestigio social, contribuyó decisivamente al nacimiento de una opinión pública madura, en los países que consiguieron integrarla en su cultura.

¿Qué ocurre hoy en España? Al iniciarse la transición política en 1975, el entusiasmo de la sociedad española ante la recuperación de las formas democráticas produjo un curioso espejismo. Se pensó que con esas formas se recuperaba todo el tiempo perdido, esperando que la nueva estructura iría remediando todos los problemas. La firma del Tratado de Roma convenció a todos de que ya estábamos entrando en el club de los grandes. Parecía que no teníamos que cambiar más.

No es así. Es cierto que desde el fin de los años 60 la ciencia española ha mejorado mucho; no podía ser de otro modo partiendo de un nivel tan bajo. Pero subsisten dos deficiencias muy graves. Primero, el número de nuestros investigadores en relación con la población es muy bajo, la mitad que en la Unión Europea. Segundo, la relación con la tecnología y las empresas productivas es muy escasa: producimos me-

nos de la cuarta parte de patentes que la UE. Peor aún, mientras que los países avanzados están incrementando el porcentaje del PIB que dedican a Investigación y Desarrollo, España, que ya gastaba mucho menos, lo está bajando desde 1992. Como ejemplo, gastamos ahora un porcentaje próximo a la tercera parte del de Francia. Todo esto indica a las claras que la ciencia no está integrada en nuestra cultura, entendida ésta como el conjunto de hábitos y modos de comportamiento que caracterizan a una sociedad.

Que el problema es serio lo muestra una simple reflexión. Hay hoy dos maneras de enfrentarse a la competitividad internacional. Una es con sueldos bajos, otra con buena tecnología propia. España no tiene ninguna de las dos.

El papel de los profesores

¿Qué pueden hacer los profesores? Lo primero, reflexionar sobre estas realidades para presentar la ciencia que enseñan en su contexto adecuado. No basta con que expliquen fórmulas, experimentos o teorías; deben hacer comprender que la ciencia trata del mundo que tenemos alrededor, por eso nos concierne a todos, y transmitir también el interés por sus efectos sociales y por la relación de sus materias con las demás. No están para crear «expertos» sino para formar hombres y mujeres. Y para ello es necesario entender la ciencia del modo que he llamado multidimensional. Los intercambios entre profesores de distintas asignaturas se hacen así esenciales. Una asignatura recientemente creada en el bachillerato, la llamada «Ciencia, tecnología y sociedad», podría ayudar mucho a ello. Su finalidad es explicar los efectos que la ciencia ha ido teniendo en la evolución de las sociedades. Me parece prometedor que sus profesores serán muy variados: habrá muchos filósofos, y quizás historiadores o lingüistas.

A este respecto quiero recordar algo ocurrido en EEUU tras la Segunda Guerra Mundial. James Conant fue un químico destacado, que presidió la famosa Universidad de Harvard y ocupó luego cargos políticos importantes, entre ellos el de embajador en Alemania. Fue también presidente de la Comisión Nacional de Defensa, encargada de dirigir la aplicación de la ciencia a la construcción de armas, incluyendo el proyecto Manhattan, es decir, la fabricación de la bomba atómica. Ello le hizo pensar mucho, pues comprendió la aparición de un nuevo peligro. En el futuro los políticos deberían tomar decisiones importantes respec-

to a la tecnociencia, con graves consecuencias en caso de equivocarse. Y como los votantes norteamericanos adolecían de una gran ignorancia sobre lo que puede hacer la ciencia, no podrían distinguir entre dos candidatos con opiniones distintas.

Tras reflexionar mucho sobre ello, Conant llegó a la conclusión de que lo mejor sería impulsar el conocimiento histórico de los efectos sociales de la ciencia, de cómo mejorar la vida de las gentes, pero también de los peligros que encierra aquella. Desgraciadamente, la doctrina Conant no pudo llevarse a la práctica, en un episodio más de la incompreensión entre las dos culturas. A los profesores de Historia no les interesaba cambiar los programas para introducir nuevos temas; los de Ciencias tampoco fueron receptivos: les parecía que eso era «una cosa de letras». Pero recientemente la Asociación Americana para el Avance de la Ciencia (AAAS) está considerando de nuevo la doctrina Conant como una buena estrategia para mejorar la formación científica de los norteamericanos. La nueva asignatura española Ciencia, Tecnología y Sociedad ofrece una oportunidad que no se debería perder.

Como he dicho antes, los tiempos históricos en que nos estamos metiendo exigen que nos esforcemos por comprender mejor el papel de la ciencia en la sociedad humana. La necesitamos imperiosamente, pero su tremendo poder nos obliga a ser cuidadosos en su aplicación. Para ese propósito es imprescindible percibir sus muchos rostros, entendiéndola desde una perspectiva multidimensional para que pueda integrarse con los otros saberes. En esa empresa, los profesores tienen una responsabilidad especial. Todos: los de ciencias y los de letras.

Clase de Religión en la escuela

por **D. Ricardo Blázquez**

*Conferencia pronunciada
el 4 de marzo de 1997*

Forum Deusto

Clase de Religión en la escuela

por D. Ricardo Blázquez*

Agradezco la invitación que el Director del «Forum Deusto» me hizo en su día para participar como ponente en este ciclo sobre educación. También expreso mi reconocimiento por las puntuales y constantes invitaciones a las sucesivas conferencias; lamentablemente las obligaciones impiden muchas veces satisfacer los deseos. Quiero, en esta ocasión, mostrar mi respeto por esta secular institución, tan enraizada en nuestra sociedad e Iglesia; al mismo tiempo que agradezco su actividad e irradiación como Universidad católica.

A todos los presentes saludo con afecto y gratitud por vuestra presencia. Cuando entro en esta Universidad, siempre recuerdo al Hno. Francisco Gárate. ¡Que ejerza en nosotros la atracción de la santidad y de la sencillez evangélica! Desde la portería fue y es un excelente maestro.

En mi intervención me voy a detener en la «enseñanza religiosa en la escuela», que por desgracia no deja de tener *actualidad* en los medios de comunicación y en general en la sociedad, como muestra la

* Ricardo Blázquez Pérez, obispo de Bilbao desde 1995, nació en Avila, donde cursó los estudios de Filosofía y Teología y se ordenó sacerdote en 1967. Se licenció y doctoró (1972) en Teología por la Universidad Gregoriana de Roma. Desde 1974 fue profesor en la Facultad de Teología de la Universidad Pontificia de Salamanca, de la que fue decano de 1978 a 1981. Es vicerrector de la Universidad Pontificia en 1988; ese mismo año fue nombrado obispo auxiliar de Santiago de Compostela, donde se produjo su ordenación episcopal. En 1992 fue nombrado obispo de Palencia y un año después presidente de la Comisión para la Doctrina de la Fe en la Conferencia Episcopal Española. Ricardo Blázquez colabora asiduamente en revistas, congresos, simposios, y ha publicado diversos libros, como *Las comunidades neocatecumenales. Discernimiento teológico* (1988), *La Iglesia del Concilio Vaticano II* (1989), *Tradición y esperanza* (1989), *Iniciación cristiana y nueva evangelización* (1992) o *Transmitir el Evangelio de la verdad* (1997).

sentencia del Tribunal Supremo del 31 de enero último, y las reacciones que ha suscitado. Más adelante trataremos la cuestión.

La actualidad de la enseñanza religiosa, con sus presencias intermitentes en la opinión pública, es indicio en nuestro caso de que no se ha llegado todavía a una solución que satisfaga razonablemente a las partes implicadas. La sentencia del Supremo «ha reavivado el rescoldo de una de las polémicas perturbadoras de la convivencia en nuestro sistema educativo»¹. «El marco legal de la clase de Religión está resultando muy conflictivo. El entramado jurídico, susceptible de interpretaciones diversas, que regula la enseñanza de la Religión, pivota sobre el artículo 27.3 de la Constitución, que ampara a los padres católicos, y a los de otras confesiones religiosas, a exigir la enseñanza de Religión. Así como sobre el Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede del año 1979, que garantiza la presencia de la religión católica en todos los centros escolares y en condiciones similares al resto de disciplinas académicas». La Constitución y los Acuerdos son los fundamentos jurídicos desde los cuales plantea la Iglesia la clase de Religión.

El consenso, que cuajó en estos grandes documentos, fue fruto de inevitables «compromisos»; tienen su sentido, consiguientemente, dentro del ámbito consensual y de la actitud de pacto. Si dichos «compromisos» se disgregaran saliendo de la unidad que los integra, se convertirían en desavenencias difíciles de componer. A esto obedece, probablemente, el que se haya «judicializado» la enseñanza, perjudicando a la misma enseñanza y a todas las instancias implicadas².

Pero si éste es el fundamento jurídico, la religión en la escuela tiene otras perspectivas. Hay motivos personales, familiares y sociales: la clase de Religión responde a las convicciones de las familias, a la formación integral de los alumnos, a la sociedad con su historia y con sus proyectos de futuro. Es un desafío a la comunidad educativa de los centros escolares, a la Iglesia en su conjunto y de forma especial a los mismos profesores de Religión. Por esto, no basta que se asegure el marco jurídico, y que se reconozca el sentido académico de la enseñanza de la religión; se requieren unas condiciones razonables, como en todos los aspectos de la convivencia democrática. Y siempre está urgen-

¹ J.A. BINABURO ITURBIDE, «A vueltas con la religión», *El Correo*, 21 de febrero de 1997, p. 38.

² Cf. C. CORRAL, «Principios inspiradores y garantía de los derechos fundamentales en la enseñanza», en C. CORRAL y L. DE ECHEVERRÍA, *Los Acuerdos entre la Iglesia y España*, Madrid 1980, pp. 415-439.

do el acicate de la calidad, de la obra bien hecha, de la llamada a la excelencia, que no es *hybris* orgullosa sino cultivo de la dignidad humana.

En todo lo que a continuación diré no quiero que se vea sólo a alguien que reivindica unos derechos y ofrece unas razones, sino sobre todo a un ciudadano que es obispo preocupado por colaborar con las familias en la educación de los hijos, por la maduración de las personas, a las que deseo una formación integral, por una sociedad rica en valores y esperanzada de cara al futuro. Estoy seguro de que todos compartimos estas grandes causas y preocupaciones.

El marco legal

La Iglesia, cuando defiende la clase de Religión, no aspira a que le sean concedidos unos privilegios, sino reclama unos derechos, que creemos afirmados en nuestro ordenamiento jurídico. Tampoco es nuestro inmediato punto de apoyo en la reivindicación de la enseñanza religiosa escolar el mandato del Señor ni una responsabilidad fundada en la fe cristiana de irradiar el Evangelio que quisiéramos imponer autoritariamente a la sociedad.

La conciencia del encargo del Señor funda la diligencia apostólica, que en ocasiones halla ambientes más propicios y en ocasiones más complicados; la Iglesia ha vivido muchas veces en medio de la hostilidad, pero quiere desarrollar su misión dentro de la sociedad en la concordia y el respeto mutuos.

Nos movemos en una sociedad democrática, que es plural y que considera la pluralidad como oportunidad de mutuo enriquecimiento, y siempre como pluralidad respetuosa. Esta pluralidad exige ciertamente tolerancia de los distintos, pero no indiferencia ante los valores. Si «todo vale», nada es valioso; si no se distingue entre lo precioso y lo baladí, todo queda envilecido.

a) La Iglesia se remite en primer lugar a nuestra Constitución de 1978. En el artículo 27, 1-3 se dice lo siguiente: «Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza» (1). «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» (2). «Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la forma-

ción religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones» (3).

El texto constitucional garantiza directamente el derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con su manera de pensar. Reconoce la originaria y primordial responsabilidad de los padres. Si los padres no pidieran para sus hijos la clase de Religión católica —o en su momento los hijos—, la Iglesia no podría reclamar su participación en la escuela para impartir la clase de Religión. Y lo mismo vale para otras confesiones cristianas y religiones. Como la Iglesia se debe a sus fieles y a los que solicitan su ayuda, apoya los derechos de éstos y los invita a defenderlos democráticamente.

Los padres colaboran en la *genealogía de la persona*, ya que «en la biología de la generación está inscrita la genealogía de la persona»; «ser hombres» es la vocación fundamental de sus hijos. ¡Estar a la altura de nuestra definición como hombres y mujeres! Por esto «los padres son los primeros y principales educadores de sus propios hijos, y en este campo tienen incluso una competencia fundamental: *son educadores por ser padres*. Ellos comparten su misión educativa con otras personas e instituciones, como la Iglesia y el Estado. Sin embargo, esto debe hacerse siempre aplicando correctamente el principio de subsidiariedad... El principio de subsidiariedad, por tanto, se pone al servicio del amor de los padres... La subsidiariedad completa así el amor paterno y materno, ratificando su carácter fundamental, porque cualquier otro colaborador en el proceso educativo debe actuar en nombre de los padres, con su consentimiento y, en cierto modo, incluso por su encargo»³.

En esta misma onda emite la Convención Europea para la salvaguarda de los Derechos del Hombre y de las Libertades Fundamentales, Protocolo Adicional I, ratificado por España: «El Estado... respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas». La *Carta de los derechos de la familia* (24.11.83), que responde a una petición del Sínodo de los Obispos, celebrado en Roma en 1980, afirma: «Habiendo dado la vida a sus hijos, los padres tienen el derecho originario, primario e inalienable de educarlos; deben, por tanto, ser reconocidos como los

³ *Carta a las familias de Juan Pablo II* (2.2.1994), n. 16. Cfr. L. VELA, «Principios de filosofía del derecho y doctrina eclesial en materia educativa», en *Los acuerdos entre la Iglesia y España*, pp. 387-414.

primeros y principales educadores de sus hijos». Y a continuación explicita algunos derechos (que correlativamente son obligaciones en ellos o en los demás): «Los padres tienen el derecho de educar a sus hijos en conformidad con sus convicciones morales y religiosas... En particular la educación sexual —que es un derecho fundamental de los padres— debe ser realizada bajo su mirada atenta ya en casa ya en los centros educativos elegidos y controlados por ellos». «La familia tiene el derecho a exigir que los medios de comunicación social sean instrumentos positivos para la construcción de una sociedad que refuerce los valores fundamentales de la familia.» (Artículo 5). La familia precede, acompaña y prolonga la tarea educativa de las personas e instituciones que la ayudan en la formación de los hijos.

b) El otro punto de referencia legal, al que *sobre todo* se remite la Iglesia, es el *Acuerdo entre la Santa Sede y el Estado Español* sobre Enseñanza y Asuntos Culturales (3 de enero de 1979).

En el proemio, antes del articulado, se dice: «Por una parte, el Estado reconoce el derecho fundamental a la educación religiosa». «Por otra parte, la Iglesia debe coordinar su misión educativa con los principios de libertad civil en materia religiosa y con los derechos de las familias y de todos los alumnos y maestros, evitando cualquier discriminación o situación privilegiada.»

Sobre este fondo orientativo y en este marco de actuación, establece el Acuerdo las siguientes cláusulas:

- «A la luz del principio de libertad religiosa, la acción educativa respetará el derecho fundamental de los padres sobre la educación moral y religiosa de sus hijos en el ámbito escolar.» (Art. I.)
- Los planes educativos en los niveles de Educación Preescolar, EGB, de BUP y grados de Formación Profesional correspondientes a los alumnos de las mismas edades «incluirán la enseñanza de la religión católica en todos los centros de educación, en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales». Según la nueva terminología, el Acuerdo se refiere a Educación Infantil, Primaria, Enseñanza Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Bachillerato.
- «Por respeto a la libertad de conciencia, dicha enseñanza no tendrá carácter obligatorio para los alumnos. Se garantiza, sin embargo, el derecho a recibirla.»
- «Las autoridades académicas adoptarán las medidas oportunas para que el hecho de recibir o no recibir la enseñanza reli-

giosa no suponga discriminación alguna en la actividad escolar.» (Art. II).

- «Nadie estará obligado a impartir enseñanza religiosa.»
- Los profesores son designados por la autoridad académica entre los que proponga el Ordinario de lugar (art. III).
- A la jerarquía eclesiástica corresponde señalar los contenidos de la enseñanza, así como libros de texto y otros materiales pedagógicos (art. VI).

Hay una serie de principios que inspiran y actúan en este articulado:

- Las relaciones Iglesia-Estado se basan en el principio de libertad religiosa de los ciudadanos. La aspiración no consiste sólo en evitar la violación de derechos, sino en armonizar las relaciones con espíritu de colaboración y de magnanimidad.

Gaudium et Spes, 76 habla de «mutua independencia y sana colaboración». La libertad civil en materia religiosa no significa desconocimiento recíproco de la Iglesia y del Estado; y esto por bien de los ciudadanos concretos y de cada pueblo en su individualidad histórica. Movernos en los mínimos constitucionales comporta el riesgo de roces permanentes. Todos debemos hacer no sólo lo preceptuado sino lo que convenga a la paz y bien común. Sin espíritu la letra mata, diríamos en términos paulinos. «Desde el respeto formal de la letra de los Acuerdos y con una actitud recíproca de cordialidad y buen entendimiento, se puede avanzar en el perfeccionamiento de las relaciones actuales.»⁴

- Nadie debe ser discriminado, ni el que desea recibir o dar clase de Religión ni el que elige otra opción legítima.
- La enseñanza de la religión católica se incluirá «en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales». En Alemania, por ejemplo, el que la religión posea la condición de asignatura ordinaria ha comportado, según la praxis fundada en sentencia del Tribunal Administrativo Federal (6.6.1973), un número razonable de horas a la semana, configuración en horarios sin postergación, es materia calificada, las notas tienen relevancia en el currículo del alumno...⁵

⁴ Juan Pablo II, día 11 de febrero. Discurso al nuevo embajador ante la Santa Sede.

⁵ A. HOLLERBACH, «La enseñanza de la religión como asignatura ordinaria en las escuelas públicas de la República Federal de Alemania», en C. CORRAL y J. LISTL,

- La enseñanza de la religión, de que habla el Acuerdo, está vinculada a la condición católica, es decir, está cristiana y eclesialmente especificada. No es sólo conocimiento teórico del hecho religioso, ni es un cristianismo «transconfesional», ni es ética filosófica... Es, diríamos, teología católica en formato pequeño. No es catequesis ni ciencia de la religión en sentido descriptivo. La catequesis debe desarrollarse en la familia y en las comunidades cristianas, y la enseñanza religiosa en los centros docentes.⁶
- La enseñanza de la religión católica no es un privilegio ni una discriminación, pues se debe en derecho a los padres. Por ello, los alumnos que no cursen Religión católica tampoco deben ser privilegiados ni discriminados.

Aquí se abre un problema sin duda delicado —el de las *alternativas* a la clase de Religión católica— que sólo con voluntad generosa y mirando al bien común, a la formación integral de los alumnos, a las necesidades de la sociedad, a la historia del pueblo y su cultura, se puede resolver. En las posibles alternativas ya no entra el Acuerdo.

Situación actual

El Gobierno de la UCD determinó que la ética fuera la alternativa a la religión y moral católicas. Con la LOGSE, y sobre todo con un real decreto de 1994, se buscaron otras salidas, como sabemos.

¿No necesitan todos los alumnos conocer el hecho religioso, y particularmente el cristianismo, que es importantísima raíz moral y cultural de nuestro pueblo? ¿No necesitamos todos una ética que, desde la perspectiva personal de cada uno y de cada grupo, nos fortalezca en el respeto de la solidaridad, la tolerancia, la laboriosidad, la esperanza...?

Constitución y Acuerdos Iglesia-Estado. Actas del II Simposio Hispano-alemán, Madrid 1988, p. 190. Cf. J.L. SANTOS, «Enseñanza de la religión», en *Los Acuerdos entre la Iglesia y España*, pp. 411-473; A. PRIETO, «Las garantías de la enseñanza de religión en las escuelas públicas», en *Constitución y Acuerdos Iglesia-Estado*, pp. 165-185; J.L. VILLOTA ELEJALDE, *Enseñanza de la «Religión y Moral católica»*, Bilbao 1985.

⁶ Véase la instrucción pastoral de los obispos de Pamplona y Tudela, Bilbao, San Sebastián y Vitoria *Los padres y educadores cristianos ante la enseñanza religiosa en los centros docentes*, del 8 de septiembre 1979.

¿Son reales alternativas, es decir, alternativas que respeten a los alumnos, la condición académica de la escuela, la opción de religión católica... otras que se han propuesto? ¿No es cierto que todos —no sólo los niños— puestos en la disyuntiva entre trabajo y recreo elegiríamos lo más cómodo y no lo más conveniente? Sin pretender minusvalorar el entretenimiento y el juego, digamos que a su tiempo.

Buena alternativa puede ser la elaborada por el anterior Gobierno del Estado con la colaboración de un equipo de trabajo plural, para el segundo ciclo de la ESO y 1.º curso de Bachillerato, a saber, «Sociedad, Religión y Cultura», tratada de manera aconfesional (septiembre de 1995). Puede ser alternativa, no necesariamente ni exclusivamente, la ética. ¿Es satisfactoria para la formación de los alumnos la impregnación ética de todo el currículo o se precisa además un tratamiento específico y temático? Es claro, por otra parte, que todos los alumnos, tanto los que elijan Religión y Moral católicas como los que no, necesitan una formación ética, que oriente el comportamiento digno de la persona y que ayude a mover la voluntad en ese sentido. La moral debe fundar también la vinculación en conciencia de las personas a los valores propuestos.

En este momento me gustaría hacer algunas referencias concretas a la sentencia del Tribunal Supremo del pasado 31 de enero.

Esta sentencia responde a un recurso, presentado por grupos y personas privadas, contra el Real Decreto de 16 de diciembre de 1994, porque según los recurrentes viola derechos fundamentales. Es un proceso especial y sumario de protección de los derechos fundamentales; es decir, la sentencia sólo considera los derechos constitucionales. En dos puntos aclara la sentencia que no se atenta contra tales derechos: la alternativa a la clase de Religión no debe ser *exclusivamente* de contenidos morales, y no debe ser *necesariamente* objeto de evaluación. Dos adverbios son aquí importantes: Exclusivamente y necesariamente. De otra forma, no se deduce de la sentencia que si la alternativa es también de contenido ético sea contrario a los derechos fundamentales, ni excluye en absoluto que sea evaluable la alternativa. Ambas soluciones quedarían dentro del marco constitucional, quitando a cada una su pretensión de absolutidad y exclusión de la otra. Por tanto, no se debe exorbitar el alcance que la sentencia tiene en sí misma; otra cosa es la utilización que se pretenda hacer, o el impacto psicológico que pueda producir en algunas instancias. Se debe proceder con respeto a la ley y los valores que custodia y promueve, con acatamiento democrático de la sentencia, con atención al bien común de la sociedad y

con valentía para defender los derechos, aunque en algunos haya reticencias o se aduzcan pretextos a su postura contraria. ¡Primen las razones, no las emociones! O de otra manera, que los sentimientos sean iluminados con la luz de las razones.

No olvidemos que el Tribunal Supremo dictó durante 1994 cuatro sentencias que consideraban discriminatorio el trato dado por la Administración a la asignatura de Religión. Por otra parte, está sin responder el recurso —a resolver en proceso ordinario— interpuesto en marzo de 1995 por 18 diócesis contra el Real Decreto de 1994 basado sobre todo, no exclusivamente, en el Acuerdo entre la Santa Sede y el Estado español sobre Enseñanza y Asuntos Culturales. Aquí, en el recurso, se argumenta desde la necesidad de evitar discriminaciones, desde el desarrollo integral de los alumnos y desde la Religión como asignatura equiparable a las demás del currículo, remitiéndose a la Constitución y los Acuerdos.

La sentencia del 31 de enero dice expresamente que no contempla el Acuerdo. En este «proceso especial de protección de los derechos fundamentales» no compete interpretar qué significa que la religión católica se imparta «en condiciones equiparables» a otras asignaturas fundamentales, según dice el Acuerdo, que «forma parte de nuestro ordenamiento interno», en cuanto tratado internacional, como enseña la Constitución (art. 96,1).

En el recurso presentado por las 18 diócesis se argumenta también desde una razón que, estoy seguro, compartimos todos tanto en su aspiración como en la necesidad constatada: se «quiebra el sistema cuya finalidad es el desarrollo integral de la personalidad humana, si frente a la enseñanza de la Religión no se ofrece una formación moral aconfesional, que estudie, entre otras cosas, el hecho religioso desde su perspectiva puramente histórica o cultural». Es decir, comprender la propia historia, conocer un hecho universal como es el religioso, y educar en valores para conferir mayor calidad a la vida personal y a la sociedad, etc. debe ser empeño de todos.

La ignorancia, a veces supina, es empobrecimiento de la persona. Aquel a quien resulta desconocida y extraña su propia historia y cultura, ha perdido humus vital y raíces fecundantes.

La religión en la escuela, en el colegio, en el instituto... contribuye al desarrollo integral de las personas. Para orientarnos adecuadamente en la vida se requieren valores, principios, pautas de conducta, criterios morales; sin ellos queda el espíritu desnutrido, como el cuerpo sin pan.

Si no aprendemos a buscar la verdad, a ser libres, a respetar a todos los hombres, a apoyar a los más débiles, a defender la justicia y la paz..., si no formamos adecuadamente la conciencia; si no recibimos motivaciones hondas para vivir y convivir, trabajar y sufrir... quedamos desgarados.

Por otra parte, si recorremos Bizkaia, si entramos en la catedral, si visitamos el Museo del Prado, etc., advertimos inmediatamente que sin formación religiosa desconoceríamos una veta central de nuestra historia; por amor a nuestro pueblo, a nuestra historia y a nuestra tierra, necesitamos conocer el cristianismo.

No queremos quedarnos sólo con los apoyos jurídicos a la clase de Religión, sino justificar una y otra vez la enseñanza de la religión y de la ética. Creemos que aquellos no se formularon arbitrariamente, y a ellos apelamos no caprichosamente, ni por ansia de poder, sino asistidos por buenas razones.

Estamos convencidos de que los valores son el núcleo del problema en la educación⁷. Una educación que no transmita «valores es una educación sin valor» (Card. Pío Laghi). Me permito reproducir aquí dos largas listas de valores. «Respeto, comprensión, generosidad, sinceridad, honradez, solidaridad, deseos de hacer el bien, perdón, amor fraterno, paz, acogida, hospitalidad, gratitud, espiritualidad, autodisciplina, civismo...» (B. Tierno). «Solidaridad, autenticidad, fidelidad, bondad, agradecimiento, responsabilidad, libertad, amistad, belleza, paz, laboriosidad y justicia» (G. Villapalos y A. López Quintás); para estos autores los valores son «destellos de un mismo esplendor, el de la Verdad que hace libres a los hombres, y se hace justicia, o libertad, o fidelidad y honradez, pero que es indivisible, fruto de una misma y vital raíz».

La libertad religiosa, de la cual es una versión la enseñanza de la religión y su alternativa posible, es paradigmática para las demás libertades. Impedir o dificultar su despliegue fuerza a que algunos ciudadanos se vean preteridos, y a que se prive a muchos del derecho a conocer racionalmente un fenómeno que les puede asaltar de manera irracional y sectaria. Es sintomático que los jueces en Suiza hayan recomendado a la sociedad la clase de Religión frente a las sectas. Lo que se desplaza o reprime no es iluminado, y puede sorprender con formas preocupantes.

⁷ Cf. E. YANES, *Enseñanza religiosa y libertad de enseñanza en el marco de la actual democracia española*, Madrid 1983, pp. 18 ss.

El mismo Estado «necesita y desea al ciudadano impregnado de moralidad en sus comportamientos»; por tanto, deberá permitir y fomentar la «educación hacia una conducta moral y responsable. En este punto la enseñanza de la religión presta un servicio especial»⁸. ¿A quién beneficiaría que los ciudadanos crecieran inermes o sumamente vulnerables en las dimensiones que dan sentido, norte y fundamento a la vida?

«La síntesis entre fe y cultura no es sólo una exigencia de la cultura, sino también de la fe... Una fe que no se hace cultura es una fe no plenamente acogida, no totalmente pensada, no fielmente vivida»⁹. En la tradición teológica se habla con fórmulas densas de la fe que busca comprender («fides quaerens intellectum»), y de la inteligencia que se abre a la admiración, la transcendencia y la fe («intellectus quaerens fidem»).

«El drama máximo de la sociedad española es el descontento y desazón de las personas en las instituciones docentes, ya que sin una ilustración educativa compartida éstas no son posibles»¹⁰. La educación es alentadora cuando es «una tarea común que apasiona a las almas» (A. Machado).

«A nuestra educación le faltan ideas, contenidos, y esa educación débil produce seres desorientados» (V. Camps). Si los profesores ofrecen valores sobre los que constantemente se sospecha, con altas dosis de crítica, plagados de hipótesis —más propias de la investigación—, sin amplio respiro vocacional en el sentido de la vocación a ser personas..., la educación será claudicante. La personalidad se edifica sobre fundamentos sólidos, convicciones firmes y valores de fiar.

Para terminar me permito citar unos párrafos del libro reciente de E. Trías *Pensar la religión*, Barcelona 1997: «Si hay un tema relevante en este fin de milenio, éste es, sin duda, el religioso. La religión vuelve a estar de actualidad después de siglos en los cuales parecíamos asistir a su declive irreversible. Lejos de ser un factor cultural en retroceso parece hallarse, hoy, en primer plano de los asuntos mundiales» (p. 15).

⁸ A. HOLLERBACH. a.c. p. 198.

⁹ Juan Pablo II, en la Universidad Complutense, 3 de noviembre de 1982.

¹⁰ O. GONZÁLEZ DE CARDEDAL, *Aportación de la Iglesia a una sociedad civil y de la teología a la ética pública en España*. Madrid, Academia de Ciencias Morales y Políticas, 1996, p. 46.

Emergen las raíces religiosas al compás mismo del declive de las ideologías (p. 14). «Ciertamente la autoridad de ambas, técnica y ciencia, es indiscutible. Constituyen un referente al que apelar en multitud de asuntos que atañen a los medios con los cuales organizamos nuestra realidad vivencial. Pero a medida que avanzamos hacia el final de milenio se va teniendo cada vez más claro que la técnica y la ciencia no son capaces de instituirse como factores generadores de fines últimos; no son creadores de valores. Ciertamente que orientan nuestra conducta y alientan nuestros pasos en la dirección que les es característica. Pero los fines y los valores se hallan en una galaxia cultural a la cual ni la ciencia ni la técnica acceden» (p. 16).

El Gabinete de Prospección Sociológica del Gobierno Vasco ha publicado hace poco un volumen titulado *Los valores en la Comunidad Autónoma del País Vasco y Navarra. Su evolución en los años 1990-1995* (Vitoria-Gasteiz 1996). Pues bien, este estudio muestra cómo están en sintonía de percepción la sociología y la filosofía. J. Elzo, que presenta los resultados del valor-religión, afirma lo siguiente: «La primera constatación a transcribir viene dada por el notable aumento, en el País Vasco, de personas que dicen pensar “con frecuencia” sobre el significado y objeto de la vida. El 25 % el año 1990 subiendo (sic) al 33 % cinco años después» (p. 99). «La valencia religiosa es más valorada el año 95 que el año 90. Hay más personas hoy que hace cinco años en conceder importancia a la religión en sus vidas» (p. 106). «A decir de los vascos Dios es más importante en sus vidas el año 95 de lo que lo era cinco años antes» (p. 108). «He aquí, en consecuencia, una conclusión mayor y de gran calado en nuestra investigación: en todos los indicadores de religiosidad existencial (pensar en el significado y sentido de la vida, sentirse religioso, conceder importancia en sus vidas a lo religioso en general y a Dios más en concreto, en fin encontrar consuelo y fortaleza en la religión) nos encontramos con valores en alza» (p. 127).

Los obispos de Euskal-Herria constatan también, en la Carta Pastoral *Al servicio de una fe más viva* (12 de febrero de 1997), esta nueva búsqueda religiosa por parte de personas que hace algunos años habían marginado las realidades de la fe.

En este horizonte amplio de búsqueda y de necesidad de formación integral se debe plantear la clase de Religión, sin pretensiones desfasadas o por «confesionales» o por «laicistas». Ayudar a que la clase de Religión católica para los que la soliciten, y de otra materia para los que la deseen, convivan en el marco escolar sin fricciones es un desafío

a todos nosotros. Necesitamos que este conflicto se resuelva democráticamente. «Que la clase de religión no se confunda con la catequesis; y que las actividades alternativas se impartan con competencia para paliar la grave ignorancia que tiene una buena parte de la juventud española sobre un aspecto fundamental de su historia y de su tradición»¹¹.

¹¹ *El Correo*, 23 de febrero de 1997, p. 41, Editorial.

La educación en la sociedad vasca en el siglo XXI

por **D. Inaxio Oliveri**

*Conferencia pronunciada
el 20 de marzo de 1997*

Forum Deusto

La educación en la sociedad vasca en el siglo XXI

por D. Inaxio Oliveri*

Sarrera

«Forum Deusto»ko lehendakari jauna, Errektore jaun agurgarria, jaun andreak:

Eskertu egin nahi nituzke, lehenik eta behin, mintzagune honetan jarduteko egin didazuen gonbitea eta, bigarrenik, areto honetara bildu zareten guztion arreta, euskal gizarteak gaur egun duen gai garrantzitsuenetako bati buruz hausnarketa egiteko baliagarri izango delakoan.

Hezkuntza-sistemaren azterketari heldu nahi diot hitzaldi honetan, garai honetako gizarteek dituzten oinarritzko ezaugarrietatik abiatuak *ezagutzaren gizarteak* irakaskuntzarengan eta, berezikiago, gure Euskal Hezkuntza-sistemarengan dituen eraginak jorratuz.

Eskola-kontzeptu berriaren sorreraren aurrean gaudela uste dut, *bitzita osoan zehar ikasi* beharrendaztutakoa, alegia; ohiko eskolaren gainean eraikia izan arren, gure gizarte-errealitatearen mugikortasunari erantzuteko gaitasuna izango duena.

Hainbat erronka ditu gaur irakaskuntzak, oraingo eskakizunei erantzuteaz gain bihar-etzikoei erantzuteko prestatuko badu: *ikasten irakatsi, eraikitzen eta sortzen irakatsi* eta, azkenik, *elkarrekin bizitzen irakatsi*.

* Inaxio Oliveri Albisu es consejero de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco desde 1991, así como secretario general de Eusko Alkartasuna desde su fundación. De 1979 a 1980 ostentó el cargo de presidente de la Federación de Ikastolas de Gipuzkoa. Posteriormente se incorporó al Gobierno Vasco actuando de jefe de gabinete de los consejeros de Educación Etxenike y Urrutia entre los años 80-86. Así mismo fue parlamentario vasco en el período 1984-86 y desde 1991 hasta la actualidad.

Horra hor eginkizuna, hots, etengabe aldatzen ari den gizarte bati erantzuteaz gain, irakaskuntzak funtsezko tresna izan behar du gizartea elkarbizitza landuko duten eta gizarte berezitu bezala iraunarazteko balioko duten zenbait baloreen inguruan egituratzeko. *Horrek Euskal Hezkuntza-sistema eraiki* beharra dakar, inguruneke behar eta nahiei atxekia eta eskakizunei egokitua izango dena.

Gure irakaskuntzaren ezaugarriek behinena zailtasuna da: horra hor demografiaren beherakada, bi irakaskuntza-sareak, hiru irakastere-
duak eta lanbide-heziketaren garrantzia, besteak beste.

Egoera konplexu horren aurrean eta gertatzen ari den egituraaldaketaren haritik, arduradun politiko gisa eta irakaskuntzaren arduradun gisa ditugun eginkizunak aztertu nahi ditut. Eginkizun edo erronka garrantzizkoenak honako hauek lirateke:

- hezkuntzaren erreforma bultzatzea;
- curriculum-etan Euskal Herriko gizarte, geografia eta historiaren ezaguera txertatzea;
- ingurune eleaniztunean dagoen gizarte elebidunari erantzutea;
- lanbide-heziketa berria gauzatzea;
- gizartearen aurrerapenerako irakaskuntzari baliabideak eskaintzea;
- irakaskuntza ebaluatzeko eta kalitatea areagotzeko tresnak jaretzea;
- teknologiaren bilakaera azkarrerako ikasleak prestatzea; eta azkenik
- gazte-jendea bakerako eta elkarbizitzarako hezitzea.

Erronka horiez gain, ezin Unibertsitatea ahaztu. Bere egitura aldatzeko prozesu batean sarturik, ikasketa-plan berriak bereganatzen eta bere nortasun-ezaugarriak berritzen egon arren, heldutasun-maila nabarmena iritsi du, bere aldeko apostua egitera bultzatzen gaituena. Hori da, behintzat, gure apostua. Bere itzala gizarte-esparru guztietara hedatzea Erakunde horri zor zaion begirunearen nahitanahiezko ondorio izatea espero dut.

Burutzen ari garen Unibertsitate-Antolamendurako Legea nahi dugu izan dadin, hain zuzen, Unibertsitateak entzueria eta aitopena izan dezan eta esaten duenagatik eta egiten duenagatik epaitua izan dadin bidea.

«Hezkuntza XXIgarren mendeko Euskal Gizartean» deitu dudan hizlaldiari gainbegiratua egin ondoren, aurkeztu ditudan puntuak jorrazteari ekingo diot.

El sistema educativo en la sociedad del conocimiento

El sistema educativo es el objeto de uno de los debates sociales más sostenidos en los últimos años. Por regla general, este sistema no escapa a las incertidumbres abiertas por la sociedad en la que habitamos. Otra cosa bien distinta es encontrar las conexiones precisas y pertinentes entre las transformaciones históricas del mundo que nos rodea y el sistema educativo. Paradójicamente, si bien hoy como en ninguna otra época histórica somos dependientes del conocimiento y del nivel tecnológico para encarar los retos de nuestro futuro, hoy como en ningún otro momento el sistema educativo está en una encrucijada, donde a las tensiones tradicionales (como por ejemplo la red pública frente a la red privada; el sistema de financiación o las funciones de la educación) se les suman otras generadas por las consecuencias del cambio estructural que padece nuestra sociedad.

Permítanme unas notas breves para enmarcar el contexto con el que se encuentra el sistema educativo.

Vivimos en la sociedad del conocimiento que genera un mundo con demasiada confusión e incertidumbre. Los efectos de la sociedad del conocimiento son en sus consecuencias totales, pero quizá el que más interesa resaltar para el objeto de esta conferencia es que al institucionalizar, por vez primera en la historia de la humanidad, el descubrimiento y la novedad, ha acelerado el cambio social hasta límites insospechados.

Nuestras sociedades se caracterizan por el cambio y la innovación. La conducta —y esto es especialmente apreciable en los comportamientos juveniles y en las culturas de las nuevas generaciones— aparece cada vez más orientada no por las grandes referencias fundamentadas en las tradiciones históricas o por los valores propios de las generaciones antiguas, sino por las imágenes virtuales de los escenarios futuros. De esta forma, en las sociedades del conocimiento, el futuro, no el pasado, es quien controla el presente, y de aquí la menor importancia de los modelos teóricos «de toda la vida» para explicar lo que está pasando.

Voy, a continuación, a referirme a alguno de los acontecimientos que han transformado la sociedad desde hace cuatro o cinco décadas. En primer lugar, tenemos la influencia de la universalización. Este no es sólo, ni siquiera principalmente, un fenómeno económico; se trata de la transformación y generalización de los contextos locales inmediatos,

debido a que nuestras actividades ordinarias están cada vez más influenciadas por sucesos que ocurren al otro lado del mundo, lejos de nuestro ambiente y de nuestra realidad.

Por otra parte, y como consecuencia directa de la universalización, las tradiciones deben explicarse, abrirse a preguntas y a debates, hay que fundamentar lo que se dice, por qué se dice y para qué se dice. El conocimiento genera reflexión y el hecho es que nada escapa a esta ley general de la reflexividad. Esto significa que el tercer cambio que influye decisivamente en nuestras vidas es la expansión de la capacidad social de reflexión. Estamos en una sociedad donde las tradiciones y donde los individuos deben acostumbrarse a filtrar toda clase de datos para sus situaciones vitales.

En este mar de influencias, si bien, como dice el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors, la Educación encierra un tesoro, a su vez debe moverse en contextos sociales diferentes a los propugnados desde el concepto tradicional de escuela.

Como he intentado describir, asistimos a la emergencia, al nacimiento de una sociedad cada vez más compleja y más penetrada y condicionada por los hechos y las situaciones que ocurren muy lejos de ella.

La educación posible

Llegados a este punto cabe plantear: ¿qué tipo de educación es necesaria para encarar los retos de la sociedad del conocimiento? En el fondo de este discurso late una idea-guía representada por un nuevo concepto: *el concepto de la educación durante toda la vida* como respuesta al cambio permanente. La educación permanente es un concepto propio, y el más apropiado por sus ventajas, para la sociedad del conocimiento. Entre ellas sobresalen la flexibilidad, la diversidad y la accesibilidad en el tiempo y en el espacio. Esta idea permite crear un nuevo sentido a la formación básica, a la vez que posibilita la adaptación a las nuevas necesidades relacionadas con las transformaciones en la vida profesional de los ciudadanos.

Se trata, en suma, de que la educación y la formación den respuesta a los retos del presente y permitan, al mismo tiempo, prepararse para responder a los retos del futuro.

Ahora bien, el aprendizaje permanente debe encarar varios desafíos.

El primero consiste en *aprender a conocer, a escuchar el enigma*. Para alcanzar este objetivo, teniendo en cuenta los rápidos cambios derivados de los avances del conocimiento científico y las nuevas formas de la actividad económica y social, conviene relacionar una cultura general amplia y formativa con la posibilidad de estudiar a fondo un número reducido de materias. Estos conocimientos generales sientan las bases para aprender durante toda la vida.

En segundo lugar, *aprender a construir, a crear*. Este segundo desafío significa que aprender es construir y crear competencias y habilidades para hacer frente a numerosas situaciones.

En tercer lugar, desarrollar las habilidades sociales para fomentar la autonomía personal y la capacidad para relacionarse con los otros, es decir, *aprender a convivir*.

Supuesto lo anterior, la respuesta a estos desafíos se concreta, cuando menos, en tres ámbitos.

1. En la Enseñanza Primaria el objetivo es dotarse de una educación básica de calidad. La premisa de este planteamiento es que la escuela debe inculcar más el gusto y el placer de aprender, o, mejor dicho aún, la capacidad de aprender a aprender.

2. En el nivel de la educación secundaria la respuesta sólo se puede plantear mediante la diversificación lo más amplia posible de las ofertas y trayectorias educativas.

Así, entre las distintas vías que se ofrecen deben figurar las ya conocidas, orientadas hacia la abstracción y la conceptualización, pero también aquellas otras que, enriquecidas por una alternancia entre la escuela y la vida profesional, permiten y fomentan otro tipo de gustos y de talentos. En cualquier caso, lo que recalco es que es imprescindible tender puentes entre las diferentes vías, de manera que la elección no condicione el futuro del estudiante. Probablemente orientar al estudiante exige no establecer vías formativas cerradas, posibilitando que vuelva sobre sus pasos si considera que aquello que en su momento eligió no es lo que mejor orienta su futuro.

3. Desde esta misma perspectiva habrá que contemplar la enseñanza superior. La diversificación es el horizonte razonable para encarar no sólo los problemas de masificación sino las expectativas formativas de nuestra sociedad. La Universidad puede contribuir a la reforma

diversificando su oferta, adaptando los contenidos a las necesidades de la sociedad y, como plataforma privilegiada de la educación durante toda la vida, abrir sus puertas a los adultos que quieran reanudar los estudios, adaptar y enriquecer sus conocimientos, o satisfacer las ansias de aprender en todos los ámbitos de la vida.

Una vez planteados los desafíos y sus respuestas permítanme una breve reflexión sobre el papel de uno de los actores principales del sistema educativo: los docentes. No quiero que perdamos la perspectiva de que se exige mucho al docente, incluso demasiado, cuando se espera de él que colme las carencias de otras instituciones y que además forme a los jóvenes. Mucho se le pide, mientras que, por otra parte, la escuela pierde autonomía e influencia en los procesos de socialización, compitiendo, en ocasiones, con el rol educativo de los nuevos medios de información y comunicación. Por otra parte, el docente encara en el aula a unas nuevas generaciones, menos dependientes del juicio de las familias, pero más informadas. En estas circunstancias, su misión es harto compleja: debe enseñar a aprender a alumnos que dependen menos que en otras épocas de la escuela, que están más informados y que encuentran dificultades para definir con claridad sus referencias más significativas. La crisis de autoridad es siempre una posibilidad que, en ocasiones, precipita al docente y a la institución escolar a dilemas que superan las posibilidades de esta institución o del propio docente, que se enfrenta con frecuencia a la situación amarga de la soledad.

Tal cuestión me lleva a plantear la necesidad de intensificar y dar una nueva perspectiva al diálogo entre la sociedad y los docentes, lo cual supone la revalorización de la condición de docente.

De todas las formas, el funcionamiento de la educación decide, en gran medida, una parte del destino de muchas personas, y la escuela no siempre puede desempeñar, de manera razonable este papel. Quizá sea éste el punto débil del sistema educativo. Las razones de esta situación son muchas: en ocasiones lo que hay es un exceso de elitismo, en otras no logra canalizar los fenómenos de masificación, sea porque la inercia pesa demasiado en su estructura o sea porque el sistema es refractario a cualquier adaptación. Todo esto ocurre en unos momentos donde se demanda mucho al sistema educativo y donde éste debe canalizar tensiones, aspiraciones e incertidumbres, para las que, en muchos casos, no está dotado. La paradoja es evidente; demandamos mucho a la educación pero, en ocasiones, no la dotamos de la capacidad suficiente para abordar el encargo social.

El sistema educativo en la sociedad vasca

Los problemas y los objetivos que acabo de describir responden a una situación global de cambio; sin embargo, nosotros tenemos que resolverlos en un espacio social, político y geográfico concreto: en el País Vasco y en la sociedad vasca.

Además de la necesidad de dar respuesta a una sociedad en permanente cambio, el sistema educativo debe constituir un elemento básico para articular la sociedad a la que sirve en torno a un conjunto de valores que le permitan convivir sin convulsiones e identificarse como una sociedad diferenciada.

La historia que nos ha configurado como pueblo nos ha dotado de peculiaridades que nos identifican ante nosotros mismos y ante los demás. Generalizarlas de manera que enriquezcan el patrimonio individual de los vascos y los conviertan en nexo de unión y convivencia de una sociedad compleja y plural, debe constituir también un objetivo educativo.

Con la institucionalización autonómica, en la reciente etapa democrática, la Comunidad Autónoma Vasca se dota de instrumentos para iniciar el proceso de configuración de un sistema propio adaptado a nuestra realidad actual y a las necesidades de futuro. El traspaso de las competencias de la enseñanza primaria y secundaria otorga suficientes poderes al Gobierno Vasco en la planificación de estos niveles de la red educativa. Hoy podemos, quizás por primera vez en muchos años, incidir básicamente en nuestro sistema.

Ello supone la capacidad de avanzar en *la construcción del Sistema Educativo Vasco*, adaptado a las necesidades y aspiraciones de nuestro entorno e identificado con sus demandas inmediatas.

Veamos, pues, con algún detenimiento las características más sobresalientes de nuestro sistema educativo. Estas son las siguientes:

La pérdida significativa de activos en los últimos años

Si en el curso 1990-91 había un total de 440.000 alumnos matriculados en los niveles no universitarios, en el curso 1999-2000 se estima que el volumen de alumnado será de unos 270.000. Es decir, el 61 % de alumnado existente diez años antes.

La reducción drástica de los efectivos escolarizables obliga a un *re-dimensionamiento* del conjunto del sistema educativo, que debe abordarse desde una situación de acuerdo básico, sustentado en el principio de mantenimiento de la cuota escolar, que concede al conjunto del sistema la estabilidad necesaria para el cumplimiento de sus objetivos. Dicho acuerdo deberá garantizar un tratamiento económico adecuado de la red concertada, asegurando asimismo el espacio necesario a la red pública como garante de los principios de igualdad y universalización que deben caracterizar al sistema educativo.

Las redes educativas

Si bien desde una perspectiva legal existen dos redes educativas, la realidad viene a ser más compleja. Las ikastolas, tanto las integradas recientemente en el sector público como las que han decidido permanecer en el sector concertado, intentan mantener su especificidad constituyendo un sector diferenciado tanto en una como en otra red educativa.

Dentro de la propia red concertada, los centros religiosos, cooperativos y de iniciativa social evidencian a su vez una notable implantación.

Esta característica del sistema, más una distribución del alumnado al 50 % entre ambas redes —pública y privada—, junto con el retroceso de la demanda y la evolución de los modelos lingüísticos, hacen que la relación inter-redes e inter-centros se caracterice por una creciente competitividad. Creo que esta relación es vivida más en términos de competencia que de complementariedad.

El nivel de financiación pública de la red de centros privados es total entre los 3 y los 16 años y muy significativo entre los 16 y los 18, constituyendo otro de nuestros rasgos diferenciales.

La oferta de estudios en los distintos modelos lingüísticos

Como sin duda conocen, existen en la actualidad tres modelos lingüísticos diferenciados en nuestra Comunidad:

La situación en los últimos años se caracteriza por una fuerte regresión de la demanda de estudios en modelo A, el sostenimiento de la

demanda orientada hacia el modelo B y una notable aceleración de la demanda de escolarización en modelo D.

En la actualidad, en el conjunto de nuestro sistema educativo el 49 % del alumnado estudia en modelo A, el 17 % en modelo B y el 34 % en modelo D.

Pero si nos fijamos en la base, en el nivel de Educación Infantil, la situación es muy distinta. El 20 % estudia en modelo A, el 30 % en modelo B y el 50 % en modelo D.

La consecuencia de esta evolución en la demanda de modelos es la notable disfunción que padecemos entre el ritmo que caracteriza la demanda por parte del alumnado de cursar estudios en euskera (modelos B y D) y el consecuente proceso de euskaldunización del profesorado que debe capacitarlo para atender a tal demanda. Este desajuste, lejos de ser coyuntural, es estructural y constituye uno de los problemas centrales de la gestión de nuestro sistema educativo, que además está sujeto a un debate, más político y corporativista que educativo, entre quienes entienden que el proceso de implantación de los modelos B y D es excesivamente rápido y quienes tratan de imprimir una mayor aceleración.

La notable implantación de la Formación Profesional

Creo que la cuarta característica diferencial es la penetración social y la implantación de la Formación Profesional, en la mayoría de los casos en contacto con las organizaciones empresariales, y también en la mayoría de los casos con un apoyo decidido desde los gobiernos municipales.

A grandes rasgos, las cuatro características señaladas son las que mejor definen nuestro sistema educativo.

Sobre este complejo panorama, la aprobación en octubre de 1990 de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) determina una nueva configuración de los distintos niveles educativos de la enseñanza no universitaria. No voy a detallar, en todos sus extremos, las consecuencias fundamentales que se derivan de la LOGSE, pero sí conviene decir que este conjunto de transformaciones definen un proyecto de renovación de la antigua estructura escolar, diseñando a su vez un nuevo modelo. El objetivo de todo ello no es otro que tratar de adaptar la educación a la demanda y a las necesidades de una sociedad inmersa en un acelerado proceso de cambio social y económico.

Retos y dilemas de nuestro sistema educativo

A este complejo panorama y a este proceso de cambio estructural estamos intentando responder, conscientes de que mejorar el sistema educativo obliga al político a asumir plenamente su responsabilidad, habida cuenta del papel fundamental de la educación en el bienestar individual y colectivo y en la consecución de una sociedad en que se asegure a cada individuo el máximo desarrollo de sus capacidades.

Por ello estamos inmersos en el diseño y materialización de diversas tareas a que este proceso de adaptación nos obliga. Voy a tratar de describir las acciones concretas que venimos desarrollando.

El impulso a la reforma

El decidido impulso a la reforma educativa a la que este Departamento ha hecho frente constituye la primera de ellas. Superar la incertidumbre, optar por adaptar la educación a la nueva realidad y a las necesidades de la sociedad, tanto desde el punto de vista estrictamente formativo como en lo referente al tipo de habilidades o conocimientos específicos que una sociedad moderna requiere, exige elaborar un modelo de implantación que contemple la nueva estructuración de las enseñanzas y la nueva red de centros, así como un complejo proceso de reasignación del profesorado, de elaboración de materiales curriculares e incluso de inversiones en obras y equipamientos.

Abordarlo con decisión y, al mismo tiempo, con una metodología que ha primado el diálogo y la participación, ha contribuido a eliminar las incertidumbres y las zonas de sombra que pesaban en el ánimo de una buena parte del sistema educativo. La implantación plena de la reforma es la tarea primordial de esta legislatura y, seguramente, de la próxima.

La dimensión vasca de la educación

El segundo reto al que se enfrenta el SEV consiste en lo que yo he denominado «la dimensión vasca de la educación».

La sociedad vasca es plural (en lo político, en lo social y en lo cultural), y es a esa realidad a la que hay que responder desde el sistema educativo. El cambio producido en nuestro país en las últimas décadas hace que existan en la sociedad vasca pocos valores compartidos.

La escuela forma para la convivencia, y es evidente que hay valores universales que los vascos compartimos: la libertad, la igualdad, la solidaridad, el valor del trabajo, la tolerancia, etc.

Hay valores que nos pertenecen como ciudadanos vascos, que nuestro pueblo ha desarrollado a través de la historia y que se encuentran presentes en nuestra sociedad: el euskera y la cultura vasca, la historia de los vascos y su relación con los demás pueblos, su acción sobre el territorio y su patrimonio natural, sus tradiciones y sus instituciones sociales, etc., que quienes vivimos aquí tenemos que conocer y el sistema educativo transmitir.

Se trata, en suma, de lograr que los alumnos del País Vasco conozcan el País en que viven, lo sientan como propio y se identifiquen con él. Más allá de toda tentación reduccionista, el Sistema Educativo Vasco debe ser elemento esencial para la pervivencia como pueblo y como sociedad diferenciada.

La Comunidad Autónoma tiene competencia para desarrollar el 45 % del currículum. Desde mi punto de vista esta capacidad está insuficientemente explotada y es intención de mi Departamento subsanar esta situación.

Ello exige la elaboración de un conjunto de contenidos relativos al conocimiento de la realidad social, histórica y cultural de nuestro pueblo.

Para lograrlo, se está trabajando en el desarrollo de un currículum propio, que garantice dichos objetivos.

Un sistema educativo para una sociedad bilingüe

El tercer gran reto del Sistema Educativo Vasco se encuentra en la necesidad de responder adecuadamente al cambio lingüístico y a la profunda y acelerada transformación de nuestra sociedad que camina hacia una sociedad bilingüe en un entorno plurilingüe.

El entorno y la globalización nos imponen pensar el futuro en términos de multilingüismo. El Sistema Educativo Vasco debe superar el tradicional déficit en la enseñanza de las lenguas de relación internacional y proporcionar a los alumnos vascos herramientas lingüísticas adecuadas al mundo del futuro.

Queremos dar un impulso decidido a los programas, experiencias y proyectos de enseñanza plurilingüe.

La consecución de un sistema educativo plenamente bilingüe en consecuencia con los objetivos descritos en la Ley de Normalización y Uso del Euskera debe, y así lo venimos haciendo, responder a la voluntad de los padres de escolarización en los modelos lingüísticos, y a la capacidad de adaptación del sistema hacia la mayor demanda de los modelos B y D, de manera que se garantice su calidad.

La nueva Formación Profesional

El cuarto reto que deseo apuntar aquí es el referido a la reforma de nuestras enseñanzas técnico-profesionales.

En dichas enseñanzas son particularmente importantes la adaptación a las necesidades del sistema económico-productivo y a la polivalencia de la formación. Esto supone la necesidad de una formación de base y de una especialización que permita la reorientación y la recualificación profesional a lo largo de la vida activa, la flexibilidad de las ofertas formativas y la puesta en marcha de un conjunto de posibilidades de compaginar formación y trabajo.

Por todo ello, la elaboración de un Plan Vasco de Formación Profesional ha permitido, en contraste y diálogo con los interlocutores sociales y desde las perspectivas complementarias de la escuela y de la empresa abordar la definición de lo que debe ser la nueva FP en nuestro País: un sistema integrado de centros de formación en colaboración con el mundo empresarial, dirigido a impartir formación inicial y también continua y ocupacional, sobre la base de los módulos homologables en términos de competencia profesional.

Un sistema educativo para el progreso social

En quinto lugar, quiero incidir en la penetración social del Sistema Educativo Vasco. La educación es, de manera destacada, un elemento importante para la cohesión social y para el progreso social. La formación, efectivamente, constituye el capital individual y colectivo más importante de nuestra sociedad y la educación es el instrumento para la realización de la igualdad de oportunidades de todos los ciudadanos.

Por ello, corresponde a los poderes públicos el dotar al sistema educativo de los medios necesarios, que están todavía lejos entre noso-

tros de alcanzar las cifras, en términos de porcentaje del PIB, que dedican a la enseñanza los países de nuestro entorno.

Hay, sin embargo, un esfuerzo presupuestario continuado en nuestra Comunidad, comparativamente mayor que el de otras zonas del Estado, tanto en la dotación del sistema público de enseñanza como en la financiación de los centros privados o de iniciativa social. Su continuidad requiere, claro está, el mantenimiento de criterios de racionalidad en la asignación de recursos a ambas redes y el mantenimiento del equilibrio entre las mismas.

Un sistema educativo de calidad

En sexto lugar quisiera referirme al reto que supone la calidad de la enseñanza y la evaluación de los resultados del sistema. Un sistema tan complejo como el nuestro requiere un mecanismo propio de evaluación, que permita efectuar el seguimiento de algunos parámetros (la adquisición de conocimientos, la transmisión de valores, los mecanismos de evaluación, etc.) dirigidos a medir el grado de consecución de los objetivos del sistema y a determinar los déficits a corregir.

Se ha puesto en marcha una evaluación que, por primera vez de manera completa y diseñada por y para nosotros, sirve como punto de referencia en el futuro.

Un sistema educativo para la paz

Quiero referirme también a otro reto que tenemos. Somos un pueblo donde las actitudes y los actos violentos han penetrado hasta el mismo corazón de nuestro sistema de convivencia. Educar para la paz es una tarea compleja y difícil. Ya sé que no podemos pedir que la escuela encabece ella sola la profunda renovación que necesitamos de las bases morales y, por qué no decirlo, políticas de nuestra sociedad. Esta es una tarea ingente, que espero que no nos supere ni a unos ni a otros. Pero estamos en disposición de pedir a la escuela que se transforme en punta de lanza de esta renovación de las bases morales de convivencia, que apueste por los programas formativos para la paz. Que transforme el diálogo en discurso y la diferencia en la norma de convivencia.

Un sistema educativo para una sociedad en evolución tecnológica

El octavo reto, y son muchos retos, pero todos inevitables, es el de educar a nuestros niños y jóvenes para una sociedad en la que el desarrollo científico y tecnológico es tal que el individuo puede quedar apresado en redes sutiles de tecnologías que disminuyen o anulan la capacidad creadora o el sentido crítico de la persona. Como ocurre con frecuencia, es difícil separar los aspectos beneficiosos y nocivos de un avance tecnológico concreto: los juegos electrónicos desarrollan en nuestros niños envidiables capacidades de manejo de la informática, pero también les apartan de la lectura. La educación debe ayudar a los ciudadanos a servirse del progreso, a cooperar al progreso, pero sin rendirse al progreso.

Es más, la investigación científica y tecnológica tiene cada vez más implicaciones éticas y sociales. Esta investigación se hace sobre todo con fondos públicos, y debe ser controlada por los poderes públicos, y, más específicamente, por los parlamentarios. Cada vez más va a ser necesario un nivel de conocimiento científico-tecnológico al común de la ciudadanía para entender, siquiera remotamente, hacia dónde va la sociedad que componen.

La Universidad

No quiero acabar esta conferencia sin hacer una referencia expresa a la Universidad. Pese a que me encuentro en estos momentos en la Universidad de Deusto, que, como todos sabemos, tiene una larga tradición, está bien consolidada y tiene predicamento social, voy a referirme al campo de mis competencias, que como saben todos ustedes es la Universidad pública. Por supuesto, necesitaría mucho más tiempo para referirme a ella en extensión, pero pese a esta limitación de tiempo, sí me gustaría subrayar algunas cosas.

Sé que tenemos, como también ustedes lo saben, una Universidad joven, que ha experimentado en dos décadas un salto espectacular en cuanto al número de estudiantes y de profesores, que con gran rapidez se ha masificado, que, en muchos aspectos, es una universidad de primera línea, pero que en otros tiene cierto grado de desorganización; que sigue sin resolver algunas de sus tensiones estructurales; que en algunos apartados tiene carencias de inversión. Pero sé también que la Universidad encara el futuro con determinación; que, en su interior,

hay una masa crítica de investigadores y de docentes de contrastada capacidad y prestigio.

Estamos ante una institución a la que, con frecuencia, le exigimos mucho y no puede ser de otra manera, pero a la que las autoridades públicas quizá escuchamos poco. Probablemente estamos más preocupados por anotar defectos que por reconocer virtudes y, casi con seguridad, preferimos correr un velo que oculte aquello que no entendemos a encarar con decisión nuestras deficiencias para escuchar el «enigma».

Desde instancias autorizadas se dice, a veces, que no hay un modelo de universidad o que no existe una planificación docente de la enseñanza superior. Creo que ni una ni otra aseveración aciertan en su diagnóstico.

Estamos demasiado acostumbrados al inmovilismo y cuando alguna instancia pública quiere quebrarlo suele malinterpretarse este deseo de hacer, de servir a la sociedad que representamos, con el deseo de controlar la institución.

Nosotros, y aprovecho este foro para expresarlo, estamos para servir a la universidad, para canalizar sus expectativas, para orientar sus aspiraciones, porque estamos convencidos de que esta milenaria institución es —y debe seguir siéndolo— un servicio público a disposición de los ciudadanos vascos.

Esta apreciación y este objetivo no obsta para que debamos exigir a la universidad que cumpla con sus funciones, que encarar el reto de la calidad forma parte de su idiosincrasia y, sobre todo, que no se deje amedrentar por las dificultades y divergencias que puedan existir. Tiene recursos, responsabilidad e inteligencia para llevar a buen puerto este reto.

No quisiera terminar este apartado sin referirme al instrumento que el Departamento que dirijo está en estas fechas concluyendo. La Ley de Ordenación Universitaria no es una entelequia, es un compromiso real que tenemos los responsables de la política educativa con nuestra sociedad. Se ha dicho, a veces con alguna ligereza e irresponsabilidad, que esta Ley o no era posible o no estaba en nuestra agenda de trabajo. Ambas visiones carecen de la perspectiva y de la responsabilidad a los que aquéllos que emiten estos juicios se deben. La LOU es una realidad que espero poder presentar en los próximos meses.

Como la mayoría de ustedes conocen, la Ley de Ordenación Universitaria está condicionada por el marco legal existente. La Ley Orgánica

de Reforma Universitaria de 1983 es una pesada losa que, en algunos aspectos, condiciona y en otros mediatiza nuestra capacidad legal para definir en su globalidad el marco universitario. Otro tanto ocurre con el principio de la autonomía universitaria. No obstante, pese a estos condicionamientos, consideramos que esta Ley es imprescindible para la ordenación de las competencias de la enseñanza superior en la Comunidad Autónoma Vasca.

Hay varios aspectos que conforman la arquitectura de esta ley. En primer lugar, legislamos sobre el mapa de titulaciones. El objetivo que perseguimos es clarificar la ordenación académica, generando un modelo para adoptar medidas de planificación docente con criterios racionales y transparentes. El segundo aspecto a desarrollar es la financiación de la enseñanza superior. Los objetivos que perseguimos son, en primer lugar, incrementar el volumen de gasto total hasta alcanzar los estándares medios del resto de los países desarrollados. En segundo lugar, esto supone incrementar paulatinamente los fondos públicos, pero haciéndolo de modo tal que el incremento contribuya a llevar a cabo una profunda reorientación de la asignación actualmente existente. Para ello proponemos el diseño de un programa de financiación pública a medio plazo que, sin perjuicio de la autonomía universitaria, se desarrolle en el marco de un contrato-programa. En tercer lugar, queremos fomentar las aportaciones privadas a un ritmo progresivo, de tal manera que ello permita incrementar el peso de éstas en el total de la financiación de la universidad.

En consecuencia, y como conclusión de este planteamiento, distinguimos entre la subvención pública y la financiación privada. Entre la subvención pública diferenciamos la subvención básica, que es aquella que asegura el funcionamiento del régimen académico de la universidad, y la subvención sometida a la firma de contratos-programa. Esta segunda modalidad parece especialmente indicada para los apartados de obras e infraestructuras; nuevos planes de estudio; actuaciones específicas en investigación (potenciación de programas estratégicos, áreas desnudas, actuaciones en programas de interés relevante para el Departamento de Educación, la Universidad o los intereses sociales como, por ejemplo, convenios de colaboración con países en vías de desarrollo, euskaldunización, cursos de doctorado de excelencia, etc.).

Respecto a la financiación privada cabe fomentar tres tipos de actuaciones: 1) incrementar la recaudación a través de las tasas y de los precios públicos; 2) facilitar la entrada de ingresos fomentando los servicios prestados a la sociedad; 3) incrementar al máximo la inversión

por parte de empresas o fundaciones privadas en educación superior. Un mecanismo básico puede ser, por ejemplo, las desgravaciones fiscales para aquellas entidades que financien programas universitarios.

El tercer aspecto que desarrollamos en la LOU es el referido a la investigación. Partimos de un principio general: la investigación, junto a la docencia, es la actividad prioritaria de la universidad. Así, la Ley prevé que el investigador sea una figura relevante en la universidad. Por otra parte, esto hace imprescindible crear mecanismos específicos para financiar proyectos avanzados de investigación, atender áreas desnudas, y crear la figura específica de investigador.

En cuarto lugar, se desarrolla un capítulo específico de deberes y derechos de los estudiantes, para terminar con un quinto capítulo en el que se legisla sobre la creación y el reconocimiento de las universidades.

El proceso de esta Ley sigue el mismo camino y el mismo método que todas nuestras acciones en el sistema educativo. Creo que una de las características de nuestra forma de actuar ha sido la buena fe y la confianza en el diálogo: diálogo con los padres, con los profesores, con los partidos políticos, con los sindicatos. Una de las grandes lecciones que todos nosotros hemos aprendido en este proceso, es la importancia de dialogar, de cambiar impresiones, de conocer los problemas reales. Seguimos con este talante y, por supuesto, tanto con la universidad como con el proceso de implantación de la LOU éste seguirá siendo nuestro método y nuestro talante. Espero que el diálogo y no las declaraciones estridentes o los conflictos sin sentido presidan nuestras relaciones con todas las partes interesadas en este proceso.

Deseo terminar manifestando mi compromiso por una apuesta educativa, la de la modernización y cualificación del Sistema Educativo que afecta a toda la sociedad y no únicamente al Departamento de Educación, Universidades e Investigación, si bien éste ostenta la responsabilidad de la dirección del sistema. Como decía el libro blanco de Jacques Delors anteriormente citado:

«Ante los problemas económicos y sociales a los que se enfrentan actualmente, de naturaleza coyuntural en unos casos, y de carácter esencial y profundamente estructural en otros, nuestras sociedades plantean a los sistemas de educación y de formación exigencias acuciantes, múltiples y a veces contradictorias. De la educación y de la formación se espera que resuelvan los problemas de competitividad de las empresas, la crisis del empleo, el drama de la exclusión social y

de la marginación; que, en una palabra, ayuden a la sociedad a superar sus dificultades actuales y al mismo tiempo a controlar los profundos cambios que hoy le afectan».

Por tanto, creo que es una apuesta global de la sociedad vasca, del Departamento en su conjunto, de los sectores educativos, del tejido social, de los ámbitos económicos y productivos. Apuesta por la que renovamos nuestro compromiso.

Tendencias de los sistemas educativos de cara al siglo XXI

por **D. José Luis García Garrido**

*Conferencia pronunciada
el 17 de abril de 1997*

Forum Deusto

Tendencias de los sistemas educativos de cara al siglo xxi

por D. José Luis García Garrido*

Permítaseme encabezar estas palabras con tres preguntas retóricas, quizá simplistas:

1. El hombre de finales del siglo xx se siente con frecuencia orgulloso del progreso que ha venido operándose en múltiples aspectos. Sin embargo, ¿es el hombre del año 2000 mejor que del año 1?
2. Se nos ha venido diciendo insistentemente en los últimos siglos, particularmente en los tres últimos, que la ilustración es el factor clave del progreso de los pueblos. Pues bien: ¿es el hombre del año 2000 más ilustrado que el hombre del siglo xviii?
3. No ha habido a lo largo de la historia ningún siglo que haya dedicado tanta atención como el nuestro, como el siglo xx, a esa

* José Luis García Garrido nació en Azuaga (Badajoz) y se licenció en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid en 1960. En 1966 se doctoró en Ciencias de la Educación y en 1967 en Filosofía por la Universidad de Navarra. Fue profesor en la Universidad de Barcelona y en la Autónoma de Barcelona, donde obtuvo la plaza de catedrático en Ciencias de la Educación. Entre 1972 y 1974 fue subdirector general de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia y fue nombrado consultor de la UNESCO. En 1981 pasó a la UNED, donde desempeñó los cargos de vicerrector de Ordenación Académica y Profesorado (1987-91) y director del Departamento de Historia de la Educación y Comparada (1981-87 y 1992-96). En 1996 fue nombrado director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, del Ministerio de Educación y Cultura. García Garrido ha participado en numerosos proyectos de investigación, ha dirigido tesis, revistas, y publicado multitud de artículos y una veintena de libros, entre ellos *Fundamentos de Educación Comparada* (última ed. 1991), *Problemas mundiales de la educación: nuevas perspectivas* (1992), *Reformas educativas en Europa* (1994), *Diccionario Europeo de la Educación* (1996).

institución que llamamos «escuela». El porcentaje de personas que ha asistido o asiste a algún tipo de escuela cuando termina el siglo es enormemente mayor que el que lo hacía hace cien años. Pese a los importantes fallos todavía registrados, la escolarización se ha convertido en una práctica generalizada, y las inversiones realizadas por todos los países en este capítulo han sido cuantiosas. La pregunta se impone: ¿ha hecho la escolarización universal más cultos y más felices a los habitantes de la Tierra? ¿Ha respondido la escuela a la esperanza depositada en ella de cara a la solución de los grandes problemas sociales de nuestro siglo?

Por optimistas que seamos, parece poco probable que contestemos a estas tres preguntas con un sí radical. ¿Significa esto una invitación inicial al pesimismo, o por lo menos al escepticismo en materia de progreso educativo? No es esa mi intención. Pienso, por el contrario, que en los últimos siglos se ha caminado un largo trecho, y que el resultado general podría considerarse predominantemente positivo. Sin embargo, sí entiendo que el entusiasmo de los ilustrados sobre el poder de la ilustración y de sus instituciones, en el cual se nos ha formado un poco a todos, era excesivo, como lo demuestran sobradamente muchos datos con los que hoy contamos. Es difícil decir si somos hoy algo mejores que los hombres del siglo I, pero no lo es constatar que, pese a los enormes recursos empleados, la ilustración general de los hombres sigue siendo un objetivo inalcanzado, así como que la escolarización produce en todas partes resultados más bien mediocres. Y no me estoy refiriendo sólo a objetivos de formación moral o de formación social, en los que esa mediocridad resulta obvia. Me refiero incluso a objetivos de formación intelectual básica, en cosas tan elementales como saber leer, escribir y realizar unas pocas operaciones matemáticas. Las estadísticas de la mayor parte de los países desarrollados recogen, cada vez con mayor profusión, el aparecer de un fenómeno que algunos autores han catalogado como *iletrismo escolarizado*, es decir, la incapacidad que importantes sectores de población demuestran tener para la comprensión y para la expresión escrita de textos elementales pese a haber permanecido escolarizados durante gran parte de su infancia y adolescencia.

Sirvan estas consideraciones de prólogo para lo que deseo realizar a continuación. Y lo que deseo realizar apunta, en suma, a estos cuatro objetivos:

1. Ofrecer una panorámica general de las principales líneas de forma ya operadas o previstas a finales de siglo.

2. Considerar algunos importantes informes aparecidos recientemente, en particular el Informe Delors.
3. Explorar las tendencias más importantes que afectan a los sistemas escolares a nivel global.
4. Aludir a los principales problemas que deberá afrontar la educación española en el siglo *xxi*.

Ofreceré primero una panorámica, necesariamente simplificada, de las que han sido las principales reformas educativas operadas en estos últimos decenios del siglo *xx*, porque estimo que tales reformas podrían proporcionarnos una pista adecuada sobre cuáles son los principales temas de preocupación en materia de educación y de escolaridad. Estos temas de preocupación están también particularmente presentes en los numerosos *informes* que han venido y vienen apareciendo en los últimos años, a algunos de los cuales (particularmente al llamado «Informe Delors») voy a referirme en la segunda parte. De estas dos panorámicas quisiera inferir lo que entiendo ser lo más sustancial de mi intervención: las *tendencias* que, en materia de educación, parecen prevalecer en el mundo cuando va a cambiarse de siglo y de milenio. Por último, me gustaría terminar mis reflexiones con algunas de carácter más cercano, atendiendo a la incidencia que tendrán esas tendencias globales en el particular caso de nuestro país.

Reformas educativas de final de siglo

Los años 60 fueron testigos de un profundo afán reformista en materia de educación, que se propagó también a los primeros años de la década siguiente. Eran años de optimismo y de relativa abundancia, en los que se pensaba que cualquier inversión en educación estaba plenamente justificada por sí misma, sin reparar incluso en que pudieran no alcanzarse los objetivos deseados. Las mismas protestas estudiantiles de aquellos años (las protestas del 68 y años adyacentes), protagonizadas en general por una juventud que tenía resueltos de antemano los problemas materiales, sirvieron también de acicate a los poderes públicos para diseñar e implementar reformas que, de un lado, pudieran solucionar algunos de las deficiencias entonces denunciadas (masificación incipiente, rutina, autoritarismo, falta de participación, etc.) y, sobre todo, extender los beneficios de la educación a todos los ciudadanos. De aquellos años datan importantes reformas educativas acometidas tanto en Europa como fuera de ella, algunas de ellas en forma de leyes

generales y otras recurriendo más bien a medidas legales y políticas de apariencia menos ampulosa, pero igualmente claves.

Todo ese impulso reformista se vio frenado a mediados de la década de los 70, a causa de las crisis de tipo económico que comienzan a preocupar, particularmente la energética. Empieza entonces a abrirse paso, sobre todo en Europa, un clima de desgana y de desconfianza en materia de educación, que va a perdurar prácticamente hasta finales de la década de los 80. Los recursos económicos dedicados por los gobiernos a la educación no sólo se estancan, sino que en no pocos casos experimentan incluso un descenso relativo, más o menos acusado. Los salarios del profesorado, hasta entonces en alza, son los primeros en estancarse, pero también lo hacen las inversiones en construcción de escuelas, dotación de medios, ayudas a los estudiantes, etc. En Europa, incluso las ideas críticas y reformísticas se paralizan notablemente durante aquellos años, a diferencia en este punto de lo que ocurre en otros lugares, como los Estados Unidos y Japón.

Reformas europeas

El cambio de orientación, dentro de ese clima general de adormecimiento, va a producirse sobre todo a partir de la reforma inglesa de 1988. Antes de esa fecha, la única reforma de cierta envergadura presentada en Europa es la portuguesa de 1986, que, pese a su gran importancia, no responde sin embargo al clima reformístico propio de esos años.

La reforma portuguesa, operada a través de la Ley de bases del sistema educativo y promulgada como he dicho en 1986, era en realidad una reforma tardía, en el sentido de corresponder a viejos problemas del sistema educativo que hasta ese momento no había sido posible afrontar. Baste considerar que, hasta entonces, la escolaridad obligatoria duraba en Portugal sólo seis años, situación única entre los países de Europa. Pese a su gran interés para el país y a su buena hechura legislativa y política, la ley portuguesa de 1986 sintoniza más con los problemas típicos de la década anterior que con los problemas típicamente europeos de finales de siglo. Es ya significativo que se trate de una reforma global, aplicada a todos los niveles y sectores del sistema educativo. Aparte de elevar la obligatoriedad escolar a 9 años, la propia consideración de este período como de «enseñanza básica» recuerda formulaciones típicas de los años 60 y 70. Por lo demás, la reforma

estructural que lleva a cabo es, pese a su aparente amplitud, bastante modesta y muy razonable, ya que conserva de hecho las estructuras anteriores de la enseñanza primaria y secundaria dentro de un nuevo esquema bien coordinado. Aspectos particularmente interesantes de la ley son los relativos a la enseñanza superior (que conserva, con mentalidad muy de hoy, un sector de enseñanza superior no universitaria, bajo el nombre de *ensino politécnico*) y a la formación del profesorado.

Pero, como he dicho, la ley que mayor influjo ha tenido después sobre las políticas educativas europeas ha sido la inglesa de 1988. No es la primera vez que esto ocurre. Ya tuvo fuerte repercusión en el continente europeo, y fuera de él, la promulgada cuarenta y cuatro años antes, en 1944, y que en realidad sigue todavía vigente en numerosos aspectos. La *Education Act* de 1988, considerada como uno de los documentos legales más característicos de la política de la Sra. Thatcher, ha introducido cambios muy notables (algunos de ellos quizá incluso sorprendentes) en el sistema educativo inglés pese a no alterar en absoluto la estructura institucional del mismo. La estructura administrativa, por el contrario, sí es profundamente retocada en lo que antes constituía su «punto fuerte»: el peso dominante de las autoridades locales (*Local Education Authorities*, LEAs) en la toma de decisiones relativas al entero funcionamiento del aparato escolar. La nueva ley reduce considerablemente ese peso, transfiriéndolo en parte a las mismas instituciones escolares y en parte a la Administración central. Son varios los mecanismos que incluye para lograr ese fin, entre los que cabe resaltar el de *opting out* y el de *open enrollment*. En virtud del primero, cualquier centro financiado en mayor o menor medida por fondos públicos puede optar, si esa es la voluntad de su principal órgano de gobierno y participación, por *salir fuera* del control ejercido sobre él por la respectiva LEA, y recibir la financiación que le corresponde directamente desde el Gobierno central. El centro en cuestión pasa así a ser considerado como una *grant-maintained school*, con un margen mayor de autonomía y de responsabilidad. El segundo mecanismo legal permite a los padres elegir para sus hijos el centro educativo que más les interese, independientemente del lugar de residencia, aunque con arreglo a ciertos criterios de admisión que los centros deben hacer públicos. Los centros gozan por tanto de autonomía a la hora de reclutar sus propios alumnos, aunque a la vez han de pechar con las consecuencias que entraña la puesta en marcha de este criterio de mercado escolar abierto, puesto que, obviamente, son los centros mejor reputados los que atraen preferentemente la atención de los padres. Las LEAs, por su lado, ven recortarse así otra de las competencias fundamentales que antes tenían.

Otra novedad importante de la ley inglesa de 1988 es la introducción, por primera vez en Inglaterra, de un plan de estudios de alcance nacional, denominado National Curriculum, en virtud del cual todos los centros deberán dedicar el 70 % de su horario a una serie de materias y de contenidos emanados de las autoridades centrales. En línea con esta exigencia, está también la de convertir en obligatorias algunas pruebas de carácter nacional, que han de realizarse en cuatro momentos críticos: a los 7, 11, 14 y 16 años de edad. No es ahora el momento de entrar en explicaciones detalladas sobre estos nuevos planes de estudios primarios y secundarios y sobre estos exámenes nacionales, sino sólo de resaltar el hecho de que, hasta 1988, los planes de estudios impartidos en cada centro eran responsabilidad del respectivo director, más o menos aconsejado o respaldado por la respectiva LEA. Junto a las medidas a las que aludí más arriba, también éstas han sido interpretadas por muchos analistas como un claro signo de *centralización*, llevado a cabo en un sistema educativo tradicionalmente regionalizado (o descentralizado, si así se entiende mejor). Hay que aclarar que, ciertamente, se esperaban medidas centralizadoras de este tipo desde mucho tiempo atrás. Lo que no se esperaba tanto es que fueran adoptadas por los conservadores, por ser éstos lo que, anteriormente, se habían resistido más a ellas. Por eso apliqué más arriba el adjetivo de «sorprendente» a alguna de las líneas de política educativa abiertas por el *thatcherismo*. Lo cierto es que, desde 1988, se ha invertido considerablemente la postura que, ante el centralismo o el regionalismo, tenían antes conservadores y laboristas.

Hay muchos otros aspectos de la reforma educativa inglesa del 88 merecedores de atención, a los que es imposible aludir ahora. Baste recalcar que, por encima de todo, esta reforma es fundamentalmente un intento de aplicar en mayor medida a la educación los criterios propios del ámbito del mercado. Se valoran en ella de modo particular la adecuada relación entre coste y resultados, la responsabilización de los centros en materia financiera y, muy especialmente, la adopción de criterios de competitividad entre las instituciones. Son fundamentalmente estos puntos los que van a ejercer un decisivo influjo en otras políticas educativas. Recuérdese, además, que el desplome de los países socialistas y de sus modelos de gestión se produce sólo un año después de la aparición de la ley inglesa, sugiriendo así a muchos la gran oportunidad de leyes como la inglesa.

Lo que no significa que se produzcan imitaciones repentinas. Como inmediatamente veremos, la ley educativa aprobada en Francia un año después se mueve todavía en unas coordenadas de planteamiento muy

distintas a las de la cercana Inglaterra, lo que se explica sobre todo por razones políticas, pero no sólo. Antes de hacer referencia a este otro documento legislativo de reforma, conviene decir dos palabras sobre el camino seguido en el Reino Unido por la iniciada en 1988, camino que no ha sido nada fácil. Hasta el triunfo laborista de 1996, fueron seis los ministros de Educación que hubieron de turnarse en el cargo y, por tanto, en la aplicación de la ley, tanto por las numerosas presiones recibidas como por la inestabilidad de los equipos ministeriales, ha ido llevándose a cabo en medio de interpretaciones variadas y mediante normas cambiantes, apresuradas en no pocas ocasiones e incluso contradictorias. Las quejas han sido muy insistentes en lo que se refiere a las cargas administrativas que la ley echa en hombros del profesorado, obligado una y otra vez a redactar programas, rellenar formularios, preparar pruebas, etc. La conversión de escuelas secundarias (y primarias, a veces) en *grant-maintained schools* no ha sido ni tan masiva ni tan aporreada como los reformadores se habían imaginado, y han surgido numerosas voces a favor de que se vuelva a la situación anterior y al control de las LEAs. Uno de los pasos más importantes dados por el Gobierno después de 1988 fue la eliminación, en 1992, de lo que antes se conceptuaba como «sistema binario» (*binary system*) de educación superior, en virtud del cual una gran parte de ese sistema o subsistema (el representado por instituciones tales como los *polytechnics*, *institutes of higher education*, etc.) dejaba definitivamente de depender de las LEAs para convertirse en instituciones autónomas, la mayor parte bajo el nombre de universidades. Ni que decir tiene que esta medida vino a aminorar aún más el peso de las autoridades locales en el sistema educativo. Fruto general de todo este proceso de autonomía institucional y de aplicación de modelos mercantilistas ha sido el fuerte desarrollo en las Islas Británicas (como, sin duda, en muchos otros lugares) de una desmedida afición por el *ranking*, es decir, por la clasificación y etiquetación de los centros educativos de todo nivel en función de los resultados que obtienen. El propio Ministerio de Educación impulsa la publicación de estos *rankings*, pese a que no deja de haber protestas ni malestares.

Muchos laboristas habían presagiado un amplio cambio de escenario, y un paulatino abandono de la reforma de 1988, con la llegada del laborismo al poder. Ni ha sido así ni parece que vaya a serlo, al menos en los próximos años. Pese a haber prometido conceder prioridad a los temas de educación, el gobierno de Tony Blair no parece dispuesto, al menos de momento, a dar marcha atrás con respecto a las medidas anteriormente tomadas.

Pero es hora ya de ocuparse, si bien muy brevemente, de la ley francesa de 1989. Como se recordará, el largo período que va desde el nombramiento de Mitterrand como presidente de Francia, en 1981, hasta el año final de la década, no se caracterizó por ser excesivamente brillante en materia educativa ni, menos aún, próspero en reformas de este tipo. La causa es bien conocida. Apenas tomado el poder, los socialistas franceses quisieron quemar etapas en determinados capítulos, procediendo por un lado a estatizar buena parte de la economía y, en lo que aquí nos afecta, a reunir en un «sistema público, unitario y laico» todas las instituciones educativas del país. Las grandes huelgas y manifestaciones que a partir de entonces se produjeron hicieron caer al ministro Savary y animaron al presidente Mitterrand a ser mucho más cauto en este tema a partir de entonces. Tan cauto que, lejos de reformarse, la educación francesa entra a partir de entonces en abierto declive, incluso económicamente. Dejando aparte algunos informes de interés encargados esos años, no se toman medidas de importancia. Habrá que esperar hasta el final de la década para que las cosas cambien, y no demasiado. La Ley de Orientación de 1989, tan esperada, decepcionó a una buena parte de la sociedad francesa (incluyendo a muchos socialistas) por su modesto alcance, por su propio rango legal y por no dar respuesta adecuada a la situación educacionalmente difícil del momento. Su autor principal fue el actual primer ministro Jospin, entonces ministro de Educación.

Con todo, la ley francesa de 1989 introduce interesantes novedades en el panorama educativo europeo. En honor de la brevedad, destacaré sólo dos puntos: primero, la devolución a la educación (al menos de palabra) de su carácter prioritario como materia política, claramente afirmado al inicio del texto. Y segundo, la nueva conceptualización del principio de «obligatoriedad escolar» que lleva a cabo, convirtiendo en sujeto de tal obligatoriedad no al ciudadano (como ha sido lo tradicional), sino al Estado. En efecto, el Estado se obliga a que, en el año 2000, el 80 % de los jóvenes franceses de 18 años hayan alcanzado el nivel de Bachillerato, y el 20 % restante una educación que en cualquier caso les permita incorporarse al mercado de trabajo con las habilidades necesarias. Se trata ciertamente de un giro conceptual importante.

Por lo demás, la ley francesa de 1989 no introduce ningún cambio de relieve en la estructura del sistema. En este sentido, su mayor innovación se refiere al ámbito de la formación docente, mediante la abolición de las antiguas «escuelas normales» (lo que es especialmente sig-

nificativo si se tiene en cuenta que fue Francia la inventora de esta universal institución) y la creación en su lugar de los IUFM o *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*. A estas instituciones llegarán los jóvenes después de haber cursado al menos dos años de universidad y con el ánimo de recibir allí una preparación específica (científica y pedagógica) para la docencia.

El clima de reforma creció considerablemente en los 90, tras la pérdida de las elecciones por parte de los socialistas. Durante el largo período ministerial de Bayrou, llegó a articularse la necesidad de un «contrato a favor de la escuela» y se abrieron paso medidas importantes para paliar la falta de calidad que, poco a poco, había ido apoderándose de las instituciones, particularmente en el sector público. La institución principalmente privilegiada, en lo que a innovaciones y proyectos de reforma se refiere, ha sido el *collège*, la secundaria obligatoria. Se le critica desde hace tiempo el haberse excedido en sus objetivos de enseñanza integral y de escuela única para todos, y fue el propio ministro Bayrou quien, refiriéndose particularmente a este nivel, acuñó el dicho de que la «escuela única» (*unique*), a fuerza de querer serlo en demasía, había llegado a ser más bien una «escuela injusta» o desigual (*inique*). En línea con la reforma inglesa (y con otros movimientos similares), también en la Francia de los últimos años se ha propagado la mentalidad de que los centros docentes tienen que obtener resultados concretos, positivos, y ser competitivos a nivel nacional y europeo. La afición por los *rankings*, tan desarrollada en el Reino Unido, ha prendido también en Francia, gracias en parte a los esfuerzos que determinadas instituciones (particularmente la *Direction de l'Evaluation et de la Prospective*) están llevando a cabo mediante la construcción de indicadores de calidad.

La pieza clave de la reforma educativa española (la LOGSE) se publica también en esos años de confluencia entre los 80 y los 90, y, como ocurrió con la ley francesa de 1989, tampoco parece demasiado influida por la reciente legislación británica. Puesto que es bien conocida por todos, no voy a aludir a sus principales innovaciones. Sí deseo recordar algo que me parece muy importante: que la LOGSE no es toda la reforma educativa socialista, sino sólo parte. La LOGSE se encuadra dentro del ámbito legal creado bastantes años antes por otras dos importantes disposiciones: la LRU de 1983 y la LODE de 1985. La experiencia adquirida en los primeros años que siguieron a su promulgación vino a aconsejar, a los equipos que la idearon y la pusieron en marcha, la rectificación de determinados criterios impulsados sobre todo por la LODE y, en

general, una mayor preocupación por dotar a los centros de la calidad hoy requerida; ese fue el objeto de la última de las disposiciones legales de la reforma socialista, es decir, la LOPEG de 1995.

Es bien sabido que el magro triunfo electoral del Partido Popular y la necesidad de contar, en este ámbito muy especialmente, con el apoyo de los partidos nacionalistas, han impedido al gobierno de Aznar acometer las que fueron sus propuestas electorales en materia de educación, propuestas que, en cualquier caso, no eran rupturistas con respecto a la reforma operada en el período anterior. Tampoco eran, sin embargo, continuistas, como de hecho han acabado siendo, pese a algunos tímidos intentos de rectificar los contenidos mínimos de los planes de estudio, reforzar el papel de las humanidades, etc. Por si fuera poco, las restricciones económicas impuestas por la Moneda Unica obligaron en un principio a adoptar criterios inversores y aplicadores restrictivos, a la espera de una coyuntura más favorable.

Pero volvamos al grueso del continente europeo. Dentro de él, los territorios que más reformas educativas han tenido que afrontar en los últimos años han sido, obviamente, los del Este. Vale la pena hacer una pequeña parada en algunos de ellos.

El caso de la ex República Democrática Alemana es quizás el más significativo. Recuérdesse que, no mucho tiempo atrás, el sistema escolar de la RDA era siempre presentado como la más completa y conseguida muestra de lo que los regímenes comunistas podían conseguir en educación. De hecho, pese al influjo siempre predominante del sistema soviético, era el de Alemania Oriental el que más frecuentemente se presentaba en los foros internacionales como modelo. El caso es que, de la noche a la mañana, ese sistema escolar tan admirado y divulgado dejó repentinamente de existir, convirtiéndose a paso ligero en lo que hasta entonces se presentaba como su antítesis: el modelo típico de la Alemania Federal. Mientras la Alemania Democrática había defendido ardientemente y practicado la escuela única para todos los alumnos hasta el fin de la escolaridad obligatoria, Alemania Federal era el único país en Europa que seguía (y sigue) separando a los niños en canales escolares distintos a partir de los 10 años de edad o, en algunos casos, a los 12. Formalmente hablando, ya que en Alemania Federal son los estados federados los que tienen el control de sus correspondientes sistemas educativos y dado que pueden hacerlo y lo hacen de modo diferente, cabía pensar que los nuevos cinco estados orientales continuarían tras la reunificación con sus hábitos educativos, particularmente el relativo a la escuela única. Pero no fue así. Todos ellos,

mediante leyes promulgadas a partir de 1990, adoptaron más bien, con mayores o menores retoques, el modelo típicamente germano-federal de escuelas separadas y, en general, las características propias de ese modelo en todos los niveles y sectores. La reconversión se ha ido completando en los años sucesivos, y las que no hace mucho tiempo se consideraban como virtudes indiscutibles del propio sistema —algunas de las cuales lo eran verdaderamente— han sido olvidadas.

Desde entonces, los cinco estados orientales de Alemania caminan, educativamente hablando, en la misma dirección que el resto del país, aunque no sin muchas dificultades. Hay que añadir que esa dirección está cada vez más comprometida en un clima de reforma que, sin embargo, está tardando en concretarse en medidas políticas. La reforma del sistema educativo y de sus diversos niveles (superior, secundario, profesional, etc.) constituye uno de los más recurrentes temas de debate en la Alemania de hoy, de cara al próximo siglo.

Los cambios hacia los modelos occidentales han sido igualmente visibles en el conjunto de los demás países del Este europeo. En todos ellos ha habido un gran movimiento de reforma desde comienzos de los años 90, gracias al cual se han abierto paso ideas de diversificación de la enseñanza secundaria, fórmulas de participación de la iniciativa privada, mayor autonomía de funcionamiento de las escuelas, etc. Imposible referirse aquí a casos particulares, todos ellos interesantes. Basta aludir a la ley rusa de 1992, que fue quizá una de las más rupturistas —al menos de palabra— con la situación anterior, a la que el propio texto de la ley dedicó consideraciones nada piadosas. Sin embargo, la inercia sigue actuando en Rusia y en muchos otros países de modo considerable, y no resulta fácil dar cumplimiento a lo legislado. Harán falta bastantes años para que los cambios se hagan operativos, en este terreno como en otros.

La Europa nórdica no ha sido tampoco ajena al clima de reformas despertado en la década de los 90. Los países que la componen fueron, en el inmediato pasado, particularmente sensibles a los ideales de «escuela única para todos» que el socialismo oriental y occidental contribuyó tanto a esparcir, y era lógico esperar que los nuevos aires reformistas (como los procedentes de Inglaterra desde el final de los ochenta) y la caída de los sistemas comunistas tuvieran en ellos una repercusión. La ha tenido, de hecho. Dinamarca comenzó retocando el subsistema de enseñanza superior, pero continuó después introduciendo una nueva legislación relativa a la enseñanza básica y, en concreto, dando mucha mayor flexibilidad y diversidad a la institución encargada

de ella: la *folkeskole*, escuela de tipo integrado (es decir: única para todos y con un plan de estudios común para alumnos entre los 7 y los 16 años). Noruega, sobre todo a partir de 1992 (año en que se creó una Comisión Real encargada de sugerir medidas de reforma en el ámbito educativo), viene viviendo un clima parecido, gracias al que se ha conseguido extender un año más la escolaridad obligatoria, que ahora se inicia un año antes, es decir, a los 6 años de edad en vez de a los 7.

Suecia ha introducido cambios más profundos, si cabe. Por lo que se refiere a la escolaridad obligatoria, ha establecido un sistema de exámenes nacionales en el 5.º y en el 9.º años de estudios, mediante el cual pueda detectarse tanto el aprovechamiento de los alumnos como el rendimiento de los centros y, a la vez, orientar a aquellos del mejor modo posible en la prosecución de sus estudios. Los criterios de flexibilidad y autonomía en la programación del currículo han sido impulsados, así como la libre elección de centro por parte de los padres. A través de medidas iniciadas en 1992, el Estado anima a una mucho mayor participación de la iniciativa social y privada en la creación y dirección de centros escolares, concediendo importantes ayudas económicas y favoreciendo incluso la posibilidad de convertir centros públicos en centros de gestión autónoma.

Reformas fuera de Europa

Adelanté ya más arriba que otros países de alto desarrollo no participaron durante la década de los ochenta de esa especie de modorra padecida por Europa en materia educacional. Ese fue el caso tanto de los Estados Unidos como del Japón.

En Estados Unidos, la década de los ochenta se recuerda más bien como un período de relativo hervor en materia educativa. Los cambios de actuación no fueron seguramente espectaculares, pero sí los cambios de mentalidad. En esa década se abre decididamente paso un inconformismo creciente sobre lo conseguido en materia de educación, inconformismo que da lugar a la aparición de numerosos informes críticos, por un lado, y por el otro a la adopción de experiencias innovadoras y de medidas políticas de perfeccionamiento del sistema en numerosos estados. A los informes me referiré brevemente más adelante, y, en cuanto a las experiencias y medidas, su extraordinario volumen impide que pueda yo hacer aquí algo más que señalarlas.

La inquietud por las reformas llegó ya, a comienzos de los noventa, a nivel federal. Como es sabido, en los Estados Unidos son los estados quienes tienen y ejercen la responsabilidad en materia de política educativa, limitándose el Gobierno federal a una serie de acciones de interés común y de apoyo. Hay que aclarar, sin embargo, que esas acciones no han ido a menos, sino seguramente a más desde que, en 1979, Jimmy Carter creó, por primera vez en la historia norteamericana y no sin notables resistencias, el Departamento Federal de Educación. Se anunció como probable la desaparición del recién creado Departamento a la llegada de Reagan, cosa que no ocurrió. Después de unos primeros años de incertidumbre al respecto, más bien ocurrió lo contrario. A comienzos de los noventa, con Bush en la presidencia del país, el Departamento de Educación conquista un protagonismo especial al hacer público un importante documento, titulado *América 2000: An Education Strategy*, en el que se dibujan una serie de objetivos educacionales que todo el país debe empeñarse en alcanzar. Entre ellos se incluye, por ejemplo, uno relativo a que «todos los estudiantes norteamericanos, al término de los cursos 4.º, 8.º y 12.º de la escolaridad primaria y secundaria, deberán demostrar suficiente competencia en algunas asignaturas específicas...». Esto significa que todos los estados tendrían que aplicar algún tipo de pruebas a estas edades, construir seguramente —al menos por vía de hecho— un currículum nacional compartido y, en definitiva, aplicar una política educativa mucho más coordinada de lo que lo habían hecho hasta el momento. Por supuesto, los restantes objetivos del documento caminan en la misma dirección.

Como era de esperar, Clinton no sólo no renunció a esta política de mayor participación federal en materia educativa, sino que la adoptó y estimuló considerablemente. Con ligeros retoques (al alza, por otro lado), los objetivos para el año 2000 fueron de nuevo divulgados y apuntalados. En el discurso que inició su segundo mandato, declaró que la educación iba a ser prioritaria a lo largo del mismo, y en una dirección bastante parecida a la que hemos visto prevalecer en Europa (iniciada en realidad mucho antes en los Estados Unidos...). En definitiva, se trata de adoptar criterios que hagan más eficaces y productivas a las escuelas en términos de rendimiento escolar, más comprometidas también en materia de innovación, pero a la vez más responsables ante la sociedad de sus logros y fracasos. Con el fortalecimiento de principios tales como la libre elección de centro, la «desestatalización» del sector público, la ayuda a la iniciativa privada, la «competitividad» en materia de resultados, la lucha a favor de la «excelencia» y en contra

del fracaso escolar, etc., Estados Unidos ha emprendido decididamente la revisión de algunos de sus tradicionales postulados educacionales.

También Japón estuvo particularmente activo, a lo largo de los ochenta, en lo que hace a la educación. Nakasone la declaró «primera prioridad nacional» y, en 1984, se constituyó el Consejo Nacional sobre la Reforma Educativa, cuya actuación ha sido ciertamente notable. Es importante recordar los tres principios fundamentales postulados: la articulación del sistema en torno a la educación permanente, la consideración prevalente de las diferencias individuales de los alumnos y no tanto de sus rasgos comunes, y la «internacionalización» e «informatización» del ámbito escolar. En los noventa, las medidas políticas han llegado a concreciones mayores, a partir sobre todo del documento de 1991 titulado *Reformas de los sistemas educativos con vistas a la calidad en una nueva era*. Entre las medidas más en auge, es preciso citar las tendentes a «desestatalizar» la gestión educativa. A diferencia de lo que ocurre a nivel de enseñanza superior (en el que la iniciativa privada es bastante mayoritaria), la participación de la iniciativa privada en la enseñanza primaria y secundaria ha sido hasta ahora bastante reducida, y es esta tendencia la que el Estado japonés quiere ahora corregir, convirtiéndose más en incentivador que en gestor. Otro punto importante es el relativo a flexibilizar los planes de estudios, excesivamente uniformes en Japón, sobre todo a nivel secundario, y abrir paso a una mayor diversificación del currículum.

Sería de mucho interés considerar aquí los casos no sólo de países de alto desarrollo educativo, como hemos hecho hasta el momento, sino también de los países en desarrollo. Es mucho lo que de ellos cabe aprender, y está más que claro que las tendencias del próximo siglo van a configurarse en gran parte en torno a sus problemas y a las soluciones que a ellos puedan darse. Por de pronto, hay que reseñar el protagonismo educativo que vienen adquiriendo países que, hasta ahora, eran tenidos escasamente en cuenta, como es el caso de los del sudeste asiático. El protagonismo se debe a factores diversos. Uno de ellos es el rendimiento escolar, superior a la media, que obtienen en los Estados Unidos, Canadá y otros países los niños procedentes de estos países y educados inicialmente en ellos. Otro factor muy tenido en cuenta es el preeminente lugar que ocupan estos países en algunas prospecciones internacionales sobre resultados escolares, últimamente llevadas a cabo, sobre todo por la IEA (*International Association for the Evaluation of the Educational Achievement*), como es por ejemplo el relativo a rendimiento en matemáticas y ciencias, publicado en 1996. Si países

como Singapur, Corea o Indonesia obtienen mejores resultados en sus escuelas empleando recursos mucho más modestos e incluso con metodologías tradicionales, aparentemente anticuadas, ¿no será que algo falla en los criterios de calidad que se dan por válidos en los países de mayor desarrollo? Son preguntas que conducen a una más certera averiguación de cuáles son los factores que aseguran el rendimiento escolar y que, en cualquier caso, avivan el interés sobre sistemas educativos hasta ahora escasamente atendidos por los estudiosos.

No es éste, ciertamente, el caso de la mayoría de los países del mundo subdesarrollado, particularmente los del continente africano y algunos asiáticos. La distancia de recursos y de rendimientos que media entre estos países y el mundo desarrollado no hace más que acrecentarse, con los riesgos de todo tipo y el estado de permanente injusticia que esto comporta. El desajuste que existe en el interior de estos países entre las estructuras que les fueron impuestas por las respectivas metrópolis y la realidad social, cultural y económica propia sigue ocasionando numerosos problemas, y viene traducándose desde hace algún tiempo en una generalizada sensación de impotencia y de desconfianza hacia las reformas educativas, casi todas ellas diseñadas una vez más según los criterios habituales del mundo desarrollado. La crisis económica que desde hace ya tiempo vienen padeciendo los organismos internacionales (UNESCO, PNUD, Banco Mundial, etc.) se ha traducido también en una menor atención al desarrollo educacional de estos países. Es evidente que, por el propio interés de los países desarrollados, la situación actual no admite demoras, y ha de ser afrontada con renovados bríos con la mayor brevedad.

Menos preocupante es, desde luego, la situación de América Latina, donde ha vuelto a reflorar un clima de reforma e innovaciones que estaba últimamente muy amortiguado. Algunas importantes reformas están actualmente en curso, menos preocupadas por las estructuras que por los niveles de calidad o de rendimiento cualitativo, así como particularmente atentas a fórmulas de descentralización e incluso «desestatalización» del aparato escolar. Pero es imposible aludir ahora a casos concretos.

El apogeo de los «informes» en las cercanías del 2000

La renovada preocupación, visible en casi todo el mundo, por los problemas educacionales viene manifestándose desde algún tiempo en la periódica aparición de «informes» de mayor o menor alcance.

Como ya dije, los Estados Unidos los utilizaron ampliamente ya en la década de los ochenta. El que marcó el punto de inicio fue, sin duda, el publicado en 1983 por la Comisión Nacional sobre Excelencia en Educación bajo el título de *A Nation at Risk* («Una nación en peligro»), título que pone en evidencia su talante autocrítico e incluso dramático. Entre sus primeras consideraciones figuran algunas de este estilo:

«Si un poder extranjero enemigo hubiera conseguido imponer a América los resultados educativos mediocres que existen hoy, podríamos muy bien haberlo interpretado como un acto de guerra. Por lo que parece, somos nosotros mismos los que hemos permitido que esto suceda... Hemos estado cometiendo, en definitiva, un acto de desarme irreflexivo y unilateral».

Al citado informe le siguieron muchos otros, promovidos por diversas agencias públicas y privadas, cuya larga nómina no me es posible enunciar, pero entre los que hicieron especial fortuna los de comisiones encabezadas por Boyer, Goodlad, Sizer, Bennett, etc. En todos ellos se denuncian las deficiencias de una escuela que, por atender a todos, ha perdido el rumbo de unos objetivos precisos de calidad, perjudicando tanto a los alumnos más capacitados como a aquellos otros que, bajo la consigna de un falso igualitarismo, han ido acostumbrándose a una crónica situación de fracaso e inseguridad. Se denuncia particularmente en ellos la desproporción que hay entre los grandes recursos de todo tipo que se asignan a las escuelas y los magros resultados que producen, resultados que no sólo no garantizan el progreso del país, sino que incluso lo ponen en peligro.

Europa, como ya he dicho, reaccionó más tardíamente. Dejando aparte algunos informes (de gran interés, por otra parte) producidos en algunos países, pero de escaso eco, la mayor parte de los verdaderamente influyentes no vieron su aparición hasta finales de la década y comienzos de los noventa. En Inglaterra, por ejemplo, apareció ya en 1989 el conocido como Informe Elton, sobre *Discipline in Schools*. Más tarde, el Informe Dearing, sobre el plan de estudios nacional y sobre las titulaciones de la enseñanza secundaria y postsecundaria, planteó en vivo algunas de las más importantes cuestiones que hoy preocupan a la política educativa británica. Muy recientemente (julio de 1997) ha aparecido el libro blanco titulado *Excellence in Schools*, que marca las que serán las líneas maestras de la política educativa del nuevo gobierno laborista y que pone en entredicho algunos de los postulados considerados antes como intocables por el propio gobierno laborista, como es, por ejemplo, el relativo a la «comprehensividad» o integración de las

enseñanzas. En Francia apareció, antes del triunfo del Partido Socialista en las últimas elecciones, un interesante informe titulado *Pour l'école*, elaborado por la Comisión Fauroux; como en otros casos, se trata de un informe crítico animado por la búsqueda de una escuela de calidad a través de procedimientos descentralizadores, favorecedores de la autonomía, abiertos a la colaboración de la sociedad y de agentes privados, partidarios de una mayor diversificación de las enseñanzas, etc. Argumentos todos ellos que no han sido combatidos, sino más bien reforzados, tras la llegada al Ministerio de Educación del actual ministro socialista.

El apogeo de los «informes» no se produce sólo en contextos nacionales. Más importantes son, si cabe, los que proceden del ámbito internacional y a él se dirigen. En este contexto habría que situar al informe de evaluación sobre rendimiento en matemáticas y ciencias publicado en 1996 por la IEA, al que me he referido ya, algunos informes de situación publicados por la OCDE, sobre todo el relativo a indicadores de rendimiento educacional en los países miembros (*Education at a Glance*, actualizado cada año), y muy particularmente dos informes que han tenido y siguen teniendo gran difusión: el Informe Delors (*La educación encierra un tesoro*), de 1995, y el recientemente publicado por la Unión Europea sobre «Enseñar y Aprender» (*Teaching and Learning: Towards the Learning Society*). Imposible resulta ocuparse de todos ellos. Lo único que deseo ahora es señalar su importancia a la hora de descubrir tanto las necesidades como las tendencias que, en materia de educación, muestran las sociedades modernas cuando se está a punto de traspasar la barrera de un milenio y de culminar un siglo al que no hay que regatear inversiones ni esfuerzos de escolarización masiva.

Tendencias de cara al nuevo siglo

Llega ya el momento de reflexionar un poco sobre las que son, a mi juicio, las tendencias más marcadas dentro del clima de reforma educacional que hoy está viviéndose en casi todo el mundo. Por necesidades de tiempo y de espacio, tampoco podré explayarme mucho en este capítulo tan comprometido, lo que sin duda podrá llevarme de nuevo a conclusiones apresuradas, simplistas y, lo que es todavía más probable, incompletas. Dadas mis limitaciones, lo único que pretendo es poner sobre la mesa algunos elementos de reflexión.

Voy a aludir, en definitiva, a cuatro tendencias que, en mi opinión, son particularmente visibles. Las desarrollaré de modo muy sintético.

La crisis del Estado de Bienestar y sus consecuencias sobre la educación

Hablar de la crisis del Estado de Bienestar se ha convertido ya en un tópico, manejado a diestro y siniestro por políticos y comentaristas. Independientemente de que se propugne bien su defensa, su mantenimiento e incluso reforzamiento, o bien su sustitución por otras fórmulas de organización social colectiva, lo cierto es que tal crisis ha tenido y sigue teniendo lugar, y que, entre sus múltiples consecuencias en todos los ámbitos, las que repercuten en el ámbito educativo son visibles por doquier. Voy a destacar tres de esas consecuencias en la configuración de las políticas educativas de estos años.

La primera de ellas es una postura de abierta *oposición a las reformas estructurales*. Se tiene hoy la impresión de que retocar las estructuras o el tejido institucional del aparato escolar es en cualquier caso improcedente, por resultar demasiado caro, por implicar excesivamente al Estado en su ejecución y, en última instancia, por no producir habitualmente los beneficios cualitativos que serían de esperar. De ahí que, salvo algún caso aislado (como el de la LOGSE española), las reformas que han venido planteándose últimamente no pretendan el cambio de la estructura institucional existente, sino su aceptación y la mejora de sus niveles de rendimiento. Esta idea viene expresada incluso de modo directo en alguno de los documentos de reforma más recientes, como es el caso del británico *Excellence in Schools*, citado más arriba. Hasta hace muy poco tiempo, la convicción general existente era la de que no hay verdadera reforma educativa si no es una reforma estructural. Por eso alguien intentó definir la situación actual diciendo que se tenía más a operar *cambios sin reforma*, en vez de caer en lo que se ha caído tantas veces: el efectuar *reformas sin cambio*, es decir, provocando un trastocamiento de estructuras dejando cualitativamente las cosas como estaban. Hoy, la utilización del concepto de reforma ha dejado de referirse necesariamente —e incluso habitualmente— a una reforma estructural.

La segunda consecuencia es una postura generalizada de *desestatalización de la educación*. Desestatalización no significa necesariamente, como algunos interpretan con notable ligereza, privatización. Es

verdad que la privatización es una de las maneras habituales de desestatalizar, pero no la única, y, en algunos países, tampoco la predominante. En muchos lugares, el camino elegido es, sobre todo, el de la *municipalización*, es decir, la entrega (o la devolución) a los municipios de responsabilidades educativas de todo tipo (incluyendo las financieras) asumidas antes por el Estado central; el ejemplo de los países nórdicos o de algunos países excomunistas (Polonia, Hungría) es bastante representativo. En otros, se ha venido produciendo un fenómeno aparentemente opuesto a este último, que algunos interpretan como centralización (a mi juicio erróneamente), pero que en ningún caso cabría interpretar como estatalización; el fenómeno consiste en disminuir el poder ejercido antes por los poderes locales sobre el aparato educativo, como ha ocurrido en Inglaterra después de la ley de 1988. A mi modo de ver, esto es también un claro ejemplo de desestatalización, pues es a través de las autoridades locales como el Estado ejercía su control sobre el aparato educativo. De lo que se trata ahora es de disminuir ese control y de conferir mayor autonomía y responsabilidad (también financiera) a cada una de las instituciones; es decir, la manera de desestatalizar es, en este caso, *aumentar la autonomía institucional*. Por último, la fórmula de la privatización también está en auge como modo de desestatalizar, incluso en países tan poco proclives a esto como han podido ser Alemania, los países nórdicos, Italia o Japón (a niveles no universitarios).

La tercera consecuencia que deseo ahora comentar es patente en todo el mundo, y curiosamente inédita hasta hace poco: *la exigencia a la escuela, a cada escuela, de resultados positivos y concretos, así como de competitividad*. Se acabó aquello que se decía en la década de los sesenta de que cualquier inversión en educación es buena y que se justifica por sí misma. Sigue pensándose que la educación es, en general, la mejor manera de invertir, pero se crean mecanismos para asegurar que tal inversión funciona, y se exponen al cierre los centros considerados de bajo rendimiento o no competitivos. En todas partes surgen institutos, programas o acciones de evaluación y control de resultados. Esto está marcando, entre otras cosas, el rumbo de la investigación educacional contemporánea, demasiado centrada en temas de rendimiento escolar a corto plazo. También las políticas educativas parecen privilegiar excesivamente este tipo de rendimiento. Todo lo cual entraña, a mi juicio, un evidente peligro: el de desnaturalizar la esencia misma de la educación, que no apunta sólo a objetivos de rendimiento inmediato de naturaleza intelectual, social o laboral, sino a la formación de la persona.

Búsqueda de los criterios de calidad

La preocupación por la «calidad» es el *leit motiv* de todas las reformas y experimentaciones recientes, contrapesando así el esfuerzo realizado a lo largo de todo el siglo xx a favor de la «cantidad». El problema estriba en discernir adecuadamente cuáles han de ser los criterios de «calidad». Como acabo de decir en el párrafo anterior, casi todo apunta en la dirección de concebir la calidad en el marco del rendimiento inmediato. Parece como si la «cantidad», contra la que se predica, estuviera vengándose introduciéndose subrepticamente en la entraña misma de la «calidad», a través, por ejemplo, de los *sistemas de indicadores* y de otras formulaciones cercanas a la cuantificación y a la formulación aritmética.

En cualquier caso, existe en todas partes una notable preocupación por llegar a conclusiones válidas sobre en qué consiste la calidad de los sistemas escolares y de las instituciones que los componen, y esto es ya, en sí, una tendencia positiva. Está por ver, sin embargo, si el contexto mercantilista y consumista en el que se mueven las sociedades contemporáneas va a lograr abrir el paso a consideraciones de mayor calado sobre tema de tanta trascendencia.

La «diversidad» como elemento clave de la «igualdad de oportunidades»

Es la búsqueda de la calidad, y de la calidad entendida sobre todo en referencia a los resultados, la principal causante de que haya cambiado de modo muy sustancial el objetivo primero asignado en las décadas anteriores a los sistemas educativos. En efecto, la extensión de la educación a todos hizo prevalecer el principio de la «igualdad» por encima de otros, tales como el de libertad o el de cultivo de la excelencia. El problema fue que, de la «igualdad de oportunidades», los sistemas escolares resbalaron con facilidad hacia una pretendida «igualdad de resultados», pasando continuamente por encima del evidente hecho de que los alumnos no son todos iguales ni en capacidades, ni en intereses, ni en actitudes, ni —sobre todo— en aprovechamiento. La adopción indiscutible tanto de las clases heterogéneas como de la evaluación continua llevó a una exagerada aplicación de estos conceptos, favoreciendo la búsqueda de objetivos al alcance de todos y, en definitiva, la mediocridad, cuando no un lamentable descenso en la debida exigencia. En su afán de ser «igualitaria», la escuela ha sido con fre-

cuencia claramente injusta no sólo con los alumnos mejor dotados, sino incluso con los menos favorecidos, engañándolos sobre sus reales capacidades y negándoles de hecho la ayuda particularizada que merecían. Se ha llegado así, en casi todas partes, al convencimiento de que hay mucho de cierto en esa fórmula que tanto propagó el anterior ministro francés François Bayrou: *école unique = école inique*.

Con escasísimas excepciones, todas las reformas modernas marcan una imparable tendencia a poner límites al famoso principio, otrora indiscutible, de la «comprehensividad o integración de las enseñanzas» (el famoso *comprehensive principle* de los británicos) y abrir mucho más lugar al principio de «diversificación», es decir, la adopción de criterios de tratamiento diferenciado a los alumnos con vistas a conseguir, de cada uno de ellos, el mayor rendimiento posible. Esta tendencia no viene interpretada como algo fundamentalmente impuesto por criterios elitistas o segregacionistas considerados como «de derechas», sino que está siendo compartida e incluso fomentada por las políticas que, aun considerando prioritario el principio de «igualdad de oportunidades», entienden que su aplicación se hará imposible si no se atiende convenientemente la diversidad de cada alumno y el derecho de todos a ser «diversos».

La formación profesional, objetivo prioritario

Puesto que ningún país (desarrollado o en desarrollo) ha resuelto este tema de modo enteramente satisfactorio, no puede extrañar el peso que en todas las reformas y planes de reforma últimamente diseñados se concede al ámbito de la formación profesional. Es obvio que en la sociedad de hoy y de mañana el trabajo, sobre todo en su forma de trabajo remunerado o empleo, aparece cada vez más como bien escaso y muy ligado a la formación recibida, y esto no puede menos que constituir un tema de gran preocupación, al que hay que buscar salida.

Por el momento, los criterios de actuación siguen siendo bastante diversos y vacilantes, aunque se tiende a adoptar posturas de equilibrio en cuanto a la participación que los diversos agentes sociales tienen y deben tener en materia de formación profesional. Son muy escasas las reformas que ven hoy la formación profesional como una tarea genuinamente o exclusivamente escolar. El concepto de «partenariado» está incidiendo particularmente en este campo, y las experiencias y tanteos

abundan, aunque las resistencias por parte de algunos sectores sociales (empresarios, sindicatos y, muy frecuentemente, profesorado) abundan.

A estas cuatro tendencias señaladas podrían añadirse sin duda otras, en mayor o menor conexión con ellas o de naturaleza distinta. Piénsese por ejemplo en cosas tales como la internacionalización, globalización o mundialización, según se prefiera; o en la incidencia, cada vez más obvia, de la tecnología informática. Estimo, de todos modos, que, para los objetivos que aquí pretendo, las aludidas pueden ser bastante representativas del conjunto.

Los desafíos de la educación española

He adoptado, en todas las consideraciones que anteceden, un punto de vista que quizá pueda parecer a algunos excesivamente despegado de lo que es nuestra propia realidad educacional, es decir, de los problemas que aquejan a la educación española y de lo que se ha hecho últimamente y se está haciendo para afrontarlos de cara ya a un nuevo siglo. Modestamente pienso que no es así; quien haya seguido el hilo de mi discurso podrá atisbar casi en cada párrafo una implícita referencia a nuestra situación, y seguramente no podría ser de otro modo. Pese a esto, no quiero terminar mi tarea sin afrontar de modo directo algunos de los más importantes desafíos que nos aguardan, en conexión sobre todo con la respuesta dada a ellos por la última reforma educativa, en fase de aplicación.

Quizás deba decir, antes de emitir crítica alguna, que considero muy importante el avance dado por la educación española en los últimos decenios, particularmente a partir de mediados de los 60. Nadie debería arrogarse en exclusiva, o en preferencia, la labor realizada desde entonces. Los logros que cada gobierno ha podido conseguir deben siempre mucho, en este terreno, a pequeños o grandes logros anteriores, y bien puede decirse que, pese a zonas de declive, la línea cuantitativa y cualitativa de progreso educacional ha sido generalmente ascendente.

Persisten, sin embargo, numerosos defectos atávicos y viejos y nuevos problemas que esperan solución y que, por razones obvias, no voy ni a enumerar ni mucho menos a describir. En línea con lo que he hecho anteriormente, también ahora voy a seleccionar unas pocas deficiencias escolares que, a mi juicio, no han sido debidamente afronta-

das por la reforma educativa en curso. Considero que todas ellas son claves si se desea entrar con pie firme en la educación del siglo XXI.

La primera de esas deficiencias gira en torno a la denominada (por la LOGSE) *educación infantil*. El planteamiento que le concede la ley no es el más adecuado, y pienso que no responde ni a las necesidades concretas de nuestro país en este tema ni a las tendencias que se observan en el panorama internacional. La propia conceptualización de la educación infantil es, en la ley, anticuada e irrealista. Nadie habla hoy, en ninguna parte, de un nivel de escolarización que va de los 0 a los 6 años de edad. Todo el mundo es bien consciente de que, cuando se habla de «sistema educativo», lo que se está significando es el «sistema escolar». De ahí que, en la estructura de escolaridad de casi todos los países, el comienzo de esa escolaridad se establezca a los 3 años de edad o, a lo sumo, a los 2. La estructura de la LOGSE, pretendiendo convertir en «escolares» a los bebés, es improcedente, y suena a sovietismo de los años 20. Que haya guarderías, y que deban ser «educativas», es tan obvio y tan necesario en la sociedad de hoy como que haya asilos (lo más «formativos» posible) para la población anciana que los necesite. Pero esto no recomienda que unas y otros hayan de meterse dentro de la «estructura formal» de la escolaridad. Dejando aparte este problema conceptual, lo que intento decir es que la educación preescolar es sumamente importante para el futuro escolar de niños y niñas, y que el esfuerzo que debería prodigársele exige una mucho mayor clarificación y concretización. Si hay dos cosas que están bastante claras en la investigación educacional contemporánea son éstas: primera, que lo que más influye en el buen rendimiento o en el fracaso escolar de los alumnos es su medio socio-familiar y, segunda, que la pre-escolarización a partir de los 3 años (generalmente no antes) puede ser sumamente eficaz para prevenir deficiencias procedentes del entorno familiar o posibles disfunciones de aprendizaje. En España, tras la LOGSE, la educación infantil pasa a ser más un concepto diluido que un nivel al que se dedique particular atención, con vistas a que, en el punto de salida de la escolaridad, puedan los niños partir en igualdad de oportunidades o, al menos, sin esas desigualdades de partida que harán después casi inevitables las situaciones de fracaso.

Otra importante deficiencia que veníamos ya arrastrando y que la reforma última recalca más que cura es un planteamiento inadecuado de la *educación secundaria y profesional*. Cuando todas las reformas intentan corregir los excesos a los que ha llevado el «principio de comprensividad», la reforma española prorroga su práctica hasta los 16

años por lo menos. Seamos sinceros: ni la letra ni el espíritu de la LOGSE, como tampoco las disposiciones que la han seguido, abren paso a una aplicación de criterios diversificadores en el segundo ciclo de la llamada ESO (Educación Secundaria Obligatoria). La mejor prueba está en que, apenas el gobierno nacido después de las elecciones de 1996 manifestó la intención de interpretar la ley en sentido muy tímidamente diversificador, los promotores de la reforma y sus seguidores denunciaron que esto iba «contra la LOGSE». Ahora bien: difícil será sumarse a las tendencias actuales a favor de la calidad y de la excelencia en los resultados escolares si no se revisa seriamente la dirección igualitarista que, en materia de objetivos, contenidos y resultados, marca la legislación actual. Algo parecido habría que decir sobre la formación profesional. La reforma española se suma en verdad a la tendencia mundial de considerarla como sector prioritario, pero hay que temer que esto sea sólo una declaración teórica, ya que contradice en aspectos muy sustanciales otros componentes de esa tendencia. Me refiero en concreto a la apertura de la formación profesional hacia formulaciones «desescolarizadas», valga el término. La formación profesional que dibuja la LOGSE tiene una excesiva carga de escolarización que, aunque no fuera más que por razones presupuestarias y de dotación de los necesarios recursos, se aviene mal con lo que está siendo habitual en los países que mejor enfocan el sector.

La reforma de la enseñanza superior constituyó, mediante la LRU, la «primera pieza» de la reforma socialista, en el ya lejano 1983. Pese a que las deficiencias y lagunas de esta ley han sido denunciadas sin tregua desde su aparición, sigue todavía indemne, y no se ve en perspectiva la posibilidad realista de que sea sustituida. Sin embargo, el futuro de la educación española no acabará de perfilarse adecuadamente si no se acomete un replanteamiento profundo de todo lo que se refiere al subsistema de enseñanza superior. Es obvio que, de seguir las cosas como van, la competitividad de nuestros profesionales y especialistas, de cara a una Europa sin fronteras y a una economía globalizada, va a verse claramente reprimida. Como consecuencia de una larga política de desaciertos, que comenzó mucho antes de la LRU y que no fue corregida por ésta, no existe hoy en España un sector de enseñanza superior no universitaria, sector que constituye hoy un objetivo político prioritario en muchos países. En España, la universidad lo ha invadido todo sin dar a la vez respuesta a la necesaria diversificación profesional propia de nuestro mundo. Es posible que cualquier intento de reconstruir el sector tenga que hacerse desde y en el propio ámbito universitario, pero, en cualquier caso, la reconstrucción se presenta necesaria y ur-

gente. Por lo demás, la universidad sigue sin encontrar remedio a sus viejos males de anquilosamiento, masificación, largas carreras, exceso de teoría, etc., a los que se han unido algunos problemas creados por la LRU, como la «endogamia» del profesorado, las deficiencias en la selección de profesores y alumnos, los conflictos de competencia, la escasez de liderazgo, la complicación organizativa, la abundancia de comisiones ineficaces, etc. En casi todos los países de nuestro entorno se ha abierto hoy paso un gran dinamismo y preocupación por la mejora de la universidad y de la enseñanza superior. En el nuestro no. Esto es lo más preocupante.

Un último problema al que me parece imprescindible hacer referencia es el relativo al *ordenamiento territorial de España* y a sus inevitables efectos sobre la educación que recibirán los ciudadanos en el siglo que está en puertas. En la España del 2050, ¿va a haber un sistema educativo, o más bien 17? A mi modo de ver, lo importante en este punto no es la adopción de este criterio o de este otro, sino la adopción de *un* criterio, cosa que está por hacer. En Alemania, la educación es responsabilidad de cada uno de los 16 estados que en este momento la constituyen, pero nadie duda de que existe y de que va a seguir existiendo un sistema educativo alemán. De Inglaterra puede decirse algo parecido, como de Canadá o de los Estados Unidos. Por el contrario, cada vez menos puede decirse eso mismo de Bélgica. ¿Qué es lo que vamos a hacer en España? Es innegable que, en algunas comunidades autónomas, la aspiración de algunos políticos parecería ser la de constituir su sistema educativo propio, cultivando la diferencia, incluso el contraste, tanto como sea posible. No es ese el criterio que tienen otros, ni quizá, por el momento, la mayoría de los españoles. Por otro lado, se ha anunciado como inminente el traspaso de competencias educativas a todas las comunidades autónomas que todavía no las han recibido y la consiguiente pérdida de funciones gestoras por parte del Ministerio de Educación; sin embargo, no se ha dicho nada sobre cómo va a quedar configurado éste en el próximo futuro, ni cuáles van a ser sus ámbitos de actividad. La legislación educativa actual, en seguimiento de la Constitución, apuesta desde luego por un sistema educativo unificado, al menos en sus rasgos fundamentales, pero da a veces la impresión de que se transige en este punto más que en otros. Este es, sin duda, uno de los grandes desafíos que tiene que afrontar de una vez la educación española de cara al nuevo siglo.

En cualquier caso, lo que parece claro es que nuestro país no va a afrontar ya más en solitario los retos que plantea la educación a la hu-

manidad entera. No deben preocuparnos sólo, por eso, nuestras deficiencias y los pequeños o grandes problemas de entendimiento que, en materia educativa, podamos tener. Cada vez en mayor medida van a ser nuestros los problemas educacionales de todos los países, particularmente los de los menos desarrollados. Además, los mismos países de alto desarrollo tienen que esforzarse en esclarecer un montón de problemas, de naturaleza educacional, sin los cuales será imposible vislumbrar un mejor futuro para todos. Como muy bien ha escrito Jacques Delors en su ya famoso Informe, hoy día «la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él».

Cambio educativo y calidad de la enseñanza

por **D. Alvaro Marchesi**

*Conferencia pronunciada
el 6 de mayo de 1997*

Forum Deusto

Cambio educativo y calidad de la enseñanza

por D. Alvaro Marchesi*

Muchas gracias al Forum y a la Universidad de Deusto por su amable invitación para estar hoy aquí y poder exponer algunas ideas sobre el cambio educativo que se está produciendo en estos momentos en nuestro país. No voy a hacer una intervención académica, sino que voy a plantear una reflexión sobre el proceso de cambio en el sistema educativo actual: cuáles son las razones que impulsaron ese cambio y qué razones mantienen hoy la necesidad de ese cambio. También comentaré cómo son los procesos de cambio y cómo hay que tener en cuenta los modelos y las estrategias que facilitan la transformación de las organizaciones. Finalmente, como tercera parte de mi exposición, intentaré plantear algunas condiciones que hacen posible el cambio en la educación y que lo orientan en la perspectiva de mejorar la calidad de la enseñanza. En esta última parte intentaré reflexionar también sobre el concepto de calidad de la enseñanza, dado que es el título de la conferencia, e incluiré alguna reflexión sobre el concepto de equidad en la educación como elemento inseparable de la mejora de la calidad de la enseñanza.

Las razones de la reforma

Hace más de quince años, a comienzos de los años 80, se puso en marcha este largo proceso de cambio en el sistema educativo anterior

* Alvaro Marchesi es doctor en Psicología y ha sido profesor en las Universidades Autónoma de Madrid, de La Laguna y de Salamanca. Desde 1981 posee la cátedra de Psicología Evolutiva de la Universidad Complutense de Madrid. Entre 1984 y 1986 fue subdirector general del Ministerio de Educación y de 1986 a 1996 fue director general del Ministerio de Educación y secretario de Estado de Educación. Durante esos años dirigió el equipo que diseñó y puso en práctica la reforma educativa. Entre sus obras destacan: *El desarrollo de los niños sordos* (1987), *Desarrollo psicológico y educación* (1990) y *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio* (en prensa).

a la Universidad. Tres objetivos han estado presentes de forma permanente: extender la educación obligatoria para todos los alumnos, transformar la formación profesional y mejorar la calidad de la enseñanza.

La concreción de estos tres objetivos está suponiendo una enorme convulsión en todo el sistema educativo, ya que la puesta en práctica de cada uno de ellos por separado, no digamos en su totalidad, supone modificaciones importantes en la estructura del sistema, en el currículo, en la organización de los centros, en las relaciones con su entorno, en los recursos disponibles y en el papel de los profesores. La pregunta que en ocasiones se formula en voz alta es si aquellas razones siguen hoy vigentes y si merece la pena el esfuerzo y las complicaciones que suponen los cambios educativos. Mi respuesta a esta pregunta es que aquellas razones son tan válidas y tan importantes como entonces y que hoy, todavía con más fuerza, es necesario impulsar un cambio en el sistema educativo.

La educación debe ser capaz de responder a los retos sociales que hoy estamos viviendo. No se puede olvidar en ningún momento la función que la educación tiene que realizar: facilitar la formación completa de los alumnos teniendo en cuenta la sociedad en la que van a integrarse en el futuro. ¿Estamos preparando a los alumnos para el futuro?

Hemos de intuir gran parte de los cambios que se van a producir en el futuro. Algunos datos, sin embargo, nos permiten hoy por hoy visualizar cuál va a ser la sociedad del futuro, a pesar de los cambios tan acelerados que vivimos. Y teniendo en cuenta esas pinceladas debemos reflexionar sobre la educación.

Creo que hay algunos rasgos fundamentales que caracterizan la sociedad del futuro. En primer lugar la globalización de la economía, que difumina las fronteras y sitúa a cada país estrechamente relacionado con el resto de los países del mundo. En segundo lugar la transformación de los sistemas de comunicación y de información, que están suponiendo una revolución en nuestras relaciones humanas y sociales, y que va a significar también un cambio profundo en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Otro signo importante son los cambios sociales. El más importante es, sin duda, que en muchos casos los procesos económicos, lejos de homogeneizar a la población, están generando mayores desigualdades, lo cual tiene notables repercusiones en el funcionamiento de nuestros sistemas educativos. También las tienen los cambios culturales y la presencia de nuevos ciudadanos procedentes de otros países, que incorpo-

ran sus propios sistemas de valores y creencias. De este modo la defensa de las señas de identidad tendrá que ser compatible con una actitud receptiva hacia otros grupos culturales y sociales.

Un cambio importante que hay que destacar es el que se ha producido en el mercado laboral, no sólo por el incremento del desempleo sino también por los cambios en el propio sistema de empleo: existe una mayor movilidad laboral y nuevas formas de inserción profesional. Todo ello pone radicalmente en cuestión el modelo tradicional que establecía una directa relación entre la titulación obtenida por los alumnos y su acceso casi inmediato al trabajo. Los cambios laborales obligan a una educación más flexible y plural, que prepare a los alumnos para adaptarse a entornos mucho más variados e inciertos.

Finalmente hay que destacar la creciente exigencia social de más y mejor educación como factor de desarrollo personal, como medio de movilidad social y como una de las vías más seguras para integrarse con garantía de éxito en la sociedad.

Estos cambios, que simplemente enuncio, nos deben hacer pensar en las implicaciones que tienen para la educación. Desde mi punto de vista, la primera implicación es que es necesario extender lo más posible la educación básica para todos los alumnos. Ese es uno de los grandes objetivos de la reforma establecida en la LOGSE. La especialización prematura de los alumnos no es positiva. Es, por el contrario, una mejor educación básica lo que permitirá a todos adaptarse con mayores garantías a las demandas sociales y laborales futuras. Desde una sólida formación básica es más fácil configurar una buena formación profesional específica.

Esta apuesta por la extensión de la educación obligatoria tiene a su vez dos consecuencias importantes que no se pueden olvidar. La primera es la necesidad de dar una respuesta educativa a la diversidad de alumnos que están en los centros. Unos alumnos con distintas capacidades, con distintos ritmos de aprendizaje, con distinta motivación. Hace 30 años el porcentaje de alumnos que estudiaban los dos primeros cursos del bachillerato superior, análogos al segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria, no superaba el 20 %. El año que viene el 100 % de los alumnos estudiarán juntos durante esos mismos años. La segunda consecuencia es la interrelación que debe existir entre la formación más general o académica y una formación profesional básica. Frente a los sistemas dicotómicos, en los que una vía académica, normalmente conectada con los estudios universitarios, se opone a

una vía profesional, cada vez se considera más importante una mayor integración entre ambos tipos de formación. Esta reflexión no debe afectar solamente a la etapa de educación secundaria obligatoria. También debe extenderse al bachillerato, que ha de preparar a los alumnos para desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y también les capacitará para acceder tanto a la formación profesional de grado superior como a los estudios universitarios.

Ante estos problemas no cabe mirar hacia atrás ni añorar la situación de los años 70 donde cerca del 20 % de los alumnos iba a la universidad y encontraba trabajo. Este hecho no se va a repetir. De lo que se trata ahora es de reflexionar sobre cuál es la situación en la que se está y ser capaz de impulsar cambios en el sistema educativo sin graves tensiones ni conflictos. Los cambios que se han planteado en el bachillerato también han de extenderse a la formación profesional.

A veces se ha dicho que una de las razones fundamentales de la reforma educativa es la de la formación profesional. Pero, tal y como ésta está diseñada, no puede entenderse sin los cambios en la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato. La formación profesional sólo tiene su sentido en la medida en que conecta con una mayor formación básica de los alumnos y con las demandas del mundo laboral. Por esta última razón la reforma de la formación profesional no es una cuestión que afecta solamente al mundo educativo. Su transformación exige la participación activa de los agentes sociales.

Uno de los criterios de éxito de la nueva formación profesional es conseguir atraer a un porcentaje importante de alumnos al término del bachillerato. Existen enormes resistencias en la sociedad española en relación con la formación profesional. Se habla muy bien de ella, pero la aspiración de la mayoría es el acceso a la universidad. Esto no sucede en otros países, sobre todo centroeuropeos, donde el porcentaje de padres que prefieren para sus hijos una formación profesional es muy elevado, debido a la tradición y porque las salidas son económica y socialmente reconocidas. Esto todavía no se produce en nuestro país. Ahora bien: es necesario avanzar por ese camino para evitar la frustración de un porcentaje muy alto de alumnos que van a estudiar bachillerato, pero no van a poder incorporarse a la universidad. No sería bueno que esos alumnos optaran a la formación profesional por obligación. Es necesario conseguir que esa oferta de formación superior sea atractiva, prepare para el mundo laboral, y el sector empresarial demande ese tipo de alumnos preparados en esa formación profesional. Sólo así la reforma habrá cumplido sus objetivos.

Una repercusión importante de los cambios sociales en el ámbito educativo se refiere a los objetivos de la enseñanza, que no pueden ser otros que la formación completa de los alumnos. La educación debe proporcionarles los conocimientos y habilidades básicos que les permitan aprender por sí mismos y comportarse como personas autónomas, responsables y solidarias. A este gran objetivo deben subordinarse la organización de las áreas curriculares, los contenidos seleccionados, los tiempos de estudio, etc. Sin embargo, cuando se debaten las reformas esto último parece ser lo fundamental. Las discusiones se centran en muchas ocasiones en la mayor presencia de determinadas áreas o materias en el currículo establecido. Sin negar su importancia, el objetivo que debe orientar la práctica docente es la formación de los alumnos para que aprendan estrategias de aprendizaje que les permitan progresar por sí mismos en una sociedad que cambia rápidamente.

Es preciso, en consecuencia, modificar la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las transformaciones sociales, los cambios en los sistemas de comunicación y las innovaciones tecnológicas no permiten mantener los esquemas clásicos de enseñanza. Hay que ayudar a los alumnos a buscar y elaborar la información, a conocer los aspectos más funcionales de sus conocimientos, a conectar los aprendizajes de las distintas áreas, a saber trabajar en equipo y desarrollar sus habilidades sociales y comunicativas. Un alumno aprende continuamente en los distintos contextos en los que se desarrolla. La escuela, como contexto más formalizado de aprendizaje, debe dar un significado específico a la información y a las experiencias que el alumno está viviendo.

Finalmente hay que señalar que los centros educativos no pueden organizarse sólo desde sus propios recursos y medios. Los centros que imparten la educación secundaria deben estar abiertos a la sociedad y encontrar los mecanismos de colaboración que permitan que sus alumnos amplíen sus experiencias y otorguen un mayor significado a lo que en el aula están aprendiendo.

Los procesos de cambio

Estos son los cambios fundamentales que se están planteando en el sistema educativo. ¿Cómo se llevan a cabo los cambios? Lo que la Ley de la Reforma ha puesto en marcha es un proceso de transforma-

ción profunda del sistema educativo. El problema de una reforma de estas características es que afecta a casi todos los ámbitos de la enseñanza: al estilo de enseñar, a la cultura de los centros, a la organización, al desarrollo profesional de los docentes y a las relaciones entre los profesores.

El problema, en muchas ocasiones, es que se produce un conflicto entre, el impulso desde arriba, es decir, desde las normas establecidas, y las actitudes de los profesores, sobre los que recae la responsabilidad de impulsar los cambios, que no comparten aquellas propuestas de cambio. Al mismo tiempo el proceso de cambio suele generar grandes expectativas sociales, que suelen traducirse en una mayor exigencia a los profesores. Muchos padres esperan que sus hijos entren por una determinada puerta a cierta edad y salgan por otra al finalizar el período de escolarización perfectamente preparados. Ante este conjunto de demandas y presiones los profesores se sienten desbordados o sin los suficientes instrumentos para hacer llevar a la práctica los cambios propuestos. Esta situación puede servir de acicate para el cambio o, por el contrario, generar tensión y mayor resistencia a las propuestas de reforma.

En general los cambios en educación suelen pasar por tres fases: la fase de diseño o iniciación, la fase de aplicación y la fase de institucionalización. Cada etapa presenta problemas específicos que es preciso conocer para crear las condiciones más adecuadas que permitan progresar. En la fase de iniciación se analizan los problemas existentes, se establecen los objetivos del cambio, su alcance, las estrategias más adecuadas, el tiempo y los recursos disponibles. Dos factores deben tenerse en cuenta: la participación de aquellos que van a estar afectados por el cambio y el análisis del tiempo que va a ser necesario para llevar a la práctica el cambio propuesto. Esta primera fase se vivió en España entre 1980 y 1990. Durante diez años hubo un proceso de experimentación y debate sobre el tipo de cambio que se deseaba. Un cambio que se diseñó inicialmente para mejorar las enseñanzas medias y que se extendió posteriormente a todo el sistema educativo. En 1989 se presentó el «Libro Blanco» y en 1990 se aprobó la Ley de Reforma de la LOGSE.

La segunda fase es la de aplicación. Es la etapa central del proceso de cambio, en la que las dificultades se manifiestan y en donde es preciso enfrentarse con los conflictos habituales de toda innovación. Los factores básicos que afectan a esta fase son los siguientes: claridad de los objetivos, liderazgo eficiente, desarrollo organizativo, implicación de

los profesores, apoyo y asesoramiento, trabajo en equipo y cambio cultural. A partir de 1990 nos encontramos en la fase de aplicación. Estamos en el punto intermedio de la reforma del sistema educativo. Por tanto, nos hallamos en el momento más complicado, cuando las dificultades son más fuertes, los objetivos se vuelven menos claros y se ponen en duda las razones que, unos años antes, fueron ampliamente aceptadas para fundamentar la necesidad de la reforma.

La tercera fase es la institucionalización. El proceso de cambio culmina cuando las innovaciones dejan de ser algo especial y se incorporan al funcionamiento normal de la organización del sistema escolar. En el ámbito de la educación infantil y primaria se puede decir que se ha entrado en la fase de institucionalización. Por el contrario, en la etapa de educación secundaria y de formación profesional es previsible pensar que esta última etapa no comenzará hasta después del año 2000.

¿Quiere esto decir que todos los cambios tal como se diseñan se van a llevar a la práctica? En absoluto. Durante las fases de aplicación e institucionalización se suelen modificar los objetivos iniciales, bien por las dificultades existentes o bien porque nuevos datos aconsejan adaptar el diseño inicial. En general entre el diseño del cambio y la realidad de los cambios hay una gran distancia. Sin embargo, a pesar de esta distancia, el sistema educativo va incorporando aquellas innovaciones que puede asimilar sin que se produzca un gran desequilibrio. Otras propuestas pueden quedar relegadas y tal vez exijan posteriormente nuevas iniciativas que, al haber cambiado la realidad educativa, puedan aceptarse entonces con mayor facilidad.

Hoy no sabemos lo que quedará de la reforma. No podemos olvidar que todavía estamos en la fase intermedia. Lo que es preciso plantearnos en este momento, si mantenemos que los objetivos de la reforma siguen siendo válidos a pesar de los problemas, es qué tipo de iniciativas pueden ayudar a que los cambios se lleven a la práctica y se consoliden. Cómo conseguir que las propuestas de cambio sean también aceptadas por la comunidad educativa. Esta convergencia acelera el proceso de cambio. Por el contrario, si hay rechazo o falta de sintonía las innovaciones pueden no quedarse en letra muerta.

Por eso es tan importante analizar cuáles son las condiciones que facilitan la implantación de la reforma, una vez que conocemos cuáles son los efectos, las reacciones y las resistencias que generan los cambios propuestos.

Las condiciones del cambio educativo

Con esta reflexión paso al último punto de mi exposición: cuáles son las condiciones de la reforma, qué tipo de iniciativas deberían ponerse en marcha para garantizar que los cambios se llevan a la práctica con mayor facilidad.

La primera y una de las más importantes es generar expectativas positivas, es decir, creer y defender que la reforma merece la pena y que va a ser beneficiosa para la sociedad, la educación y el país. Si esta opinión no fuera la mayoritaria, las expectativas negativas crearían ya las condiciones para el fracaso de la reforma. La expectativa más negativa que yo percibo es que la reforma baja la calidad de la enseñanza, es decir, el nivel de los alumnos es peor, aprenden menos. Yo considero, sin embargo, que esta reforma no baja la calidad de la enseñanza. Tendrá otros problemas, pero no éste.

Cuando se pone en marcha una reforma que extiende la educación obligatoria, un amplio sector de la opinión pública opina que baja la calidad. En 1970, cuando se puso en marcha la Ley General de Educación, hubo críticas importantes. Y se afirmó que la ampliación de la educación básica de los 10 a los 14 años iba a provocar un descenso del nivel educativo, especialmente en los mejores alumnos. Sin embargo, en este momento es difícil afirmar que esa ley fuera un fracaso. Del 70 al 95 el número de bachilleres y universitarios ha ascendido y en gran medida esto ha sido posible gracias a la Ley General de Educación, que extendió la educación obligatoria cuatro años más y multiplicó por dos el acceso al bachillerato y a la universidad.

Ciertamente tenemos una rémora muy importante. Si comparamos la situación española con la de otros países, vemos que entre las generaciones españolas de 40 a 70 años el porcentaje de bachilleres y universitarios es bajísimo. En Estados Unidos y Canadá este porcentaje es del 65 %, y en España es el 13 %. Eso tiene una enorme incidencia en la preparación de las nuevas generaciones. No es igual que las generaciones de 40 a 60 años sean la mayoría universitarios a que no tengan más que estudios primarios.

La mayor educación de los alumnos supone un cambio positivo importante porque amplía el nivel cultural. Ciertamente, si comparamos a los alumnos que en el pasado estudiaban bachillerato con todos los alumnos que ahora estudian la secundaria obligatoria, vemos que salen beneficiados los que estudiaban bachillerato. Pero estamos

comparando sólo al 50 o 60 % de los alumnos de 14 y 15 años. Si comparamos al 100 % de los alumnos, es el nivel de la educación secundaria el que sale beneficiado. No se puede comparar una etapa de educación selectiva con una etapa de educación para todos. Hay que comparar a todos los alumnos de una edad con todos los alumnos de la misma edad.

Desde esta perspectiva creo que la calidad de la enseñanza con la extensión de la educación obligatoria va a contribuir a mejorar el nivel medio del conjunto de los alumnos, tal vez con algunos matices específicos. Posiblemente los futuros alumnos conocerán mejor las lenguas extranjeras, tendrán más conocimientos de informática, habrán desarrollado actitudes más positivas hacia el medio ambiente, serán más solidarios, sabrán buscar mejor la información. Posiblemente también tengan menos conocimientos de determinados hechos (conozcan peor los ríos, las capitales o las fechas históricas), pero los que posean serán más relevantes para su momento.

Primera condición, por lo tanto: expectativas positivas. Segunda condición: implicación de los profesores. Como decía, hay un sector de los profesores que son reticentes ante el proceso de cambio. Y razonablemente, porque el proceso de cambio supone una modificación importante en los modelos tradicionales de enseñanza, en la manera de entender la profesión y en la manera en que la sociedad va a percibir y valorar la actividad docente. Lo que es preciso es crear condiciones que incentiven y estimulen la práctica docente y otorguen un mayor valor a la enseñanza. Y esto es, en gran medida, responsabilidad de las administraciones educativas pero también de los propios profesores y de sus asociaciones.

¿Cómo abrir cauces que valoren esa dedicación? ¿Cómo crear condiciones en donde el trabajo de los docentes ante estas dificultades tenga una respuesta satisfactoria? Esa es una responsabilidad que tienen las administraciones educativas. Uno de los aspectos en los que considero que hay que abrir camino es que no es bueno ni positivo tratar a todos los profesores por igual. Es preciso diferenciar y establecer criterios que tengan en cuenta las condiciones de unos centros frente a otros. Determinadas decisiones que adoptamos en el pasado ahora pienso que no fueron adecuadas. Se estableció, por ejemplo, que tenía que haber 30 alumnos por aula en la educación secundaria. Sin embargo este número es demasiado elevado en determinadas zonas y razonable en otras. Quiero con esto decir que hay que plantear respuestas desiguales en situaciones desiguales. Por tanto hace falta analizar con

tranquilidad las condiciones de unos centros y otros y acordar soluciones adecuadas a cada situación.

Paso aquí al tercer punto para decir que hace falta un compromiso con cada uno de los centros. Hacen falta soluciones pactadas de proyectos específicos con cada centro. Eso supone no tratar a todos por igual y reconocer su autonomía. Autonomía que tampoco es igual para todos ellos. Hay algunos que son capaces de elaborar un proyecto y otros que no. En consecuencia habrá un mayor margen en las decisiones curriculares u organizativas para los primeros que para los segundos. Por tanto, el compromiso con los centros supone una Administración próxima a los centros que conoce cuáles son los problemas de cada uno y que no tiene miedo de aportar soluciones distintas.

Es preciso enviar el mensaje de que las decisiones van a ser diversas y que lo que uno recibe no tiene por qué tenerlo el otro. En este proceso de autonomía es, pues, importante tener en cuenta que no todos los centros están en las mismas situaciones y que hay que partir de las condiciones iniciales de cada uno.

Leí hace poco un modelo interesante sobre el tipo de cultura que hay en un centro en relación con el cambio educativo. El modelo incluye dos dimensiones: activo-inactivo y eficaz-ineficaz, y presenta cuatro tipos de centros en función de la interacción de estas dos dimensiones. El primer tipo de cultura, que se denomina «en marcha», es el activo eficaz. Son los centros capaces de enfrentarse con éxito al proceso de cambio. El segundo tipo, «errante», son los activos e ineficaces; son centros que hacen muchas cosas pero no acaban ninguna. El tercer tipo, «paseante», son inactivos eficaces; centros capaces de realizar algunas innovaciones con acierto. Finalmente el cuarto tipo, «paralizados», son aquellos centros inactivos e ineficaces.

Esta breve reflexión pone de manifiesto que los centros, de cara al proceso de cambio, se encuentran en condiciones diferentes y no tenerlo en cuenta puede conducir a que los esfuerzos sean estériles.

La cuarta condición trata de la organización y la dirección de los centros. No es posible hacer buen uso de la autonomía sin una buena organización y sin un buen equipo directivo. He sido siempre un gran defensor del papel de los equipos directivos, elegidos por la comunidad educativa, pero capaces de elaborar e impulsar un proyecto de cambio.

Ahora bien, cada equipo directivo depende de la cultura de su centro. Por tanto, de aquellas culturas ineficaces y pasivas saldrá un equipo

similar. No todo equipo directivo actúa de la misma manera ni debe hacerlo. Su actuación va a depender de las características del centro. En todo caso, su capacidad para favorecer la participación, para transformar la cultura del centro y para comprometer a la comunidad educativa va a ser fundamental en el proceso de cambio.

Termino enunciando simplemente las tres últimas condiciones. Una es la participación: los centros no pueden ser islas en la sociedad. Los centros no sólo deben abrirse al entorno y participar, sino que deben animar y ayudar a que otros sectores participen en su oferta educativa. La incorporación de asociaciones, voluntarios, organizaciones diversas al funcionamiento de los centros es una riqueza en un centro. Este debe ser capaz de coordinar las distintas formas de participación.

La penúltima de las condiciones es el equilibrio del currículum, es decir, de los contenidos educativos, de tal forma que exista una enseñanza amplia y relevante, en la que se equilibren los aprendizajes comunes con una progresiva diversificación.

El último objetivo es el de la evaluación: la capacidad del sistema educativo y de los propios centros de estudiar sus propios procesos educativos y sus resultados, de conocer cómo funcionan y de enfrentarse a los datos obtenidos. Lo que ha habido ha sido o una evaluación externa, que se ha realizado habitualmente sin continuidad, o una evaluación interna del propio centro, a la que han faltado en ocasiones sinceridad y perspectiva. Lo que habría que impulsar en nuestro modelo educativo son sistemas de evaluación donde participen varios centros, en los que se apliquen modelos amplios que tengan en cuenta el contexto, el nivel inicial de los alumnos, los procesos del centro y sus resultados. El conjunto de los datos obtenidos debería conocerlos cada centro en relación con lo que sucede en los otros centros que forman parte de la misma red. Una información que sería confidencial para cada centro pero que les ofrecería una perspectiva más amplia. De esta forma los centros tendrían una información más contrastada para realizar su evaluación interna y elaborar sus proyectos de cambio.

Son estas las condiciones que considero más importantes para impulsar un proceso de cambio orientado hacia los objetivos que señalé al comienzo de mi intervención. Unos objetivos que van a contribuir a que el conjunto de la sociedad reconozca la importancia de la educación y proporcione los medios y el aliento para que los profesionales que deben realizar los cambios puedan hacerlo con mayor facilidad y seguridad.

La educación y las nuevas tecnologías de la información

por **D. Juan Carlos Tedesco**

*Conferencia pronunciada
el 20 de mayo de 1997*

Forum Deusto

La educación y las nuevas tecnologías de la información

por D. Juan Carlos Tedesco*

Introducción

Quisiera comenzar esta conferencia aclarando, en primer lugar, que su contenido se inspira fundamentalmente en las ideas que sobre este tema presenté en mi libro *El nuevo pacto educativo*¹. A aquellos que ya hayan leído ese texto, la conferencia no les aportará nuevas hipótesis sino, tal vez, la posibilidad de aclarar algunos puntos y discutir otros.

En segundo lugar, también quisiera aclarar que el nivel de análisis de las relaciones entre la educación y las nuevas tecnologías de la información que intentaré presentar en esta conferencia es fundamentalmente sociopolítico. Dicho en otros términos, no discutiré el problema de las nuevas tecnologías desde el punto de vista técnico —lo cual es, sin duda, muy importante— sino desde el punto de vista de su articulación con el resto de las variables sociales, políticas y culturales. Es allí, me parece, donde se ubica la principal necesidad de análisis y de discusión.

* Juan Carlos Tedesco (Argentina) es licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Fue profesor en las universidades de La Plata, Comahue y La Pampa, donde también ocupó el cargo de secretario académico. En 1976 ingresó en la UNESCO y ocupó entre 1986 y 1992 la dirección de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, y desde esa fecha es director de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO en Ginebra. Tedesco es además miembro del Consejo Académico de la Universidad de Ginebra y del Consejo del Instituto Nacional de Calidad de la Educación de España. Ha publicado diversos artículos y libros sobre las relaciones entre educación y sociedad, entre los que destacan *El desafío educativo: calidad y democracia* (1985) y *El nuevo pacto educativo* (1995).

¹ Juan Carlos TEDESCO, *El nuevo pacto educativo. Competitividad y ciudadanía en la sociedad democrática*. Madrid, Alauda-Anaya, 1995.

Tecnología y sociedad

Ya es un lugar común afirmar que estamos viviendo un profundo proceso de transformación social, que modifica tanto los modos de producción como las relaciones sociales, la organización política y las pautas culturales. Más allá de todas las discusiones acerca del futuro de la sociedad, donde se suele caer en la dicotomía entre un optimismo ingenuo en la capacidad de progresar hacia la solución de todos los problemas a partir de la potencialidad de las nuevas tecnologías, y un pesimismo catastrofista, que augura ya sea el retorno a formas medievales de organización social o, peor aún, la destrucción de gran parte de las formas de vida actualmente conocidas, existe un consenso general en reconocer el papel central que tendrán el conocimiento y la información. Este consenso reconoce que el principal factor productivo del futuro no será ni los recursos naturales, ni el capital, tecnología, sino el conocimiento y la información. Este nuevo papel del conocimiento y de la información en la determinación de la estructura de la sociedad está, obviamente, vinculado a los significativos cambios que se han operado en lo que se ha dado en llamar las *nuevas tecnologías de la información*. Estas nuevas tecnologías tienen una importante potencialidad de cambio porque permiten acumular enormes cantidades de información, brindan la posibilidad de transmitir dicha información en forma inmediata y permiten superar los límites físicos y espaciales para la comunicación. La utilización de las nuevas tecnologías ha provocado modificaciones en nuestras categorías de *tiempo* y de *espacio* y nos ha obligado a redefinir incluso el concepto de *realidad*, a partir de la posibilidad de construir realidades «virtuales». Estos cambios abren importantes problemas e interrogantes de orden epistemológico, cuyo análisis está recién comenzando.

Estos cambios en el papel del conocimiento en la sociedad no determinan destinos ya prefijados. En definitiva, lo único que parece cierto es que si el conocimiento y la información son los principales factores de producción, esto significa que el acceso a las fuentes de producción y distribución de conocimientos y de informaciones será el centro de las pugnas y de los conflictos sociales del futuro. Algunos de los conflictos actuales ya anticipan este escenario. Así, por ejemplo, las discusiones sobre relaciones comerciales internacionales ya se concentran no tanto en volúmenes de intercambio o en las tasas de impuestos, sino en el problema del *copyright*. Algunos de los principales debates sociales contemporáneos son debates de problemas cuya explicación y solución exigen una significativa densidad de conocimientos

e informaciones para su comprensión por parte de los ciudadanos y de los dirigentes políticos: los problemas del medio ambiente, enfermedades como el SIDA o el fenómeno de la llamada «vaca loca», los ensayos nucleares, etc. En definitiva, la idea sobre la cual quisiera ubicar el análisis de las nuevas tecnologías de la información es que la configuración de la sociedad estará determinada por la forma como socialmente se distribuya el control de las fuentes de producción y de distribución de información y conocimientos.

En este sentido, me parece importante colocar como punto de partida de estas reflexiones la hipótesis según la cual la evolución de las tecnologías responde a los requerimientos de las relaciones sociales. Esta hipótesis se contrapone a las versiones extremas de la tecnocracia informática, que sostienen —al contrario— que son las tecnologías las que provocan los cambios en las relaciones sociales. Por supuesto que existe una relación dinámica entre ambos factores, pero el papel activo en estos procesos está en las relaciones sociales, en los seres humanos, y no en sus productos. Así, para tomar un ejemplo histórico, no fue la imprenta la que determinó la democratización de la lectura, sino la necesidad social de democratizar la cultura lo que explica la invención de la imprenta. Lo mismo puede sostenerse con respecto a los medios de comunicación de masas, particularmente de la televisión. No son ellos los que han inventado la cultura de los ídolos y de las celebridades, que hoy predomina en nuestra sociedad, sino, a la inversa, es la cultura de la celebridad y el espectáculo la que explica el surgimiento y la expansión de los medios masivos de comunicación. Desde este punto de vista, me parece posible sostener que en la evolución reciente de las tecnologías de la información encontramos respuestas a la tensión que existe entre dos aspectos básicos de la evolución de nuestra sociedad: el creciente individualismo y los requerimientos de integración social. Esta tensión entre individualismo e integración explica buena parte de las transformaciones tecnológicas, que tienden a una utilización cada vez más personalizada de los instrumentos y, al mismo tiempo, un uso más interactivo.

Antes de proseguir este análisis, quisiera aclarar otro punto importante: cuando hablamos de nuevas tecnologías de la comunicación no nos estamos refiriendo a un solo tipo de tecnología. En estos momentos disponemos de, al menos, tres tipos diferentes, cada vez más articulados entre sí, pero que utilizan procesos y establecen relaciones muy distintas entre los contenidos y los usuarios. Estas tecnologías son la televisión, el ordenador y el teléfono. Trataré, en el transcurso de la

exposición, de referirme a cada una de ellas, particularmente a las dos primeras.

Para facilitar el análisis y la discusión sobre estos temas y, en particular, sobre las relaciones entre educación y tecnologías de la información, me parece importante distinguir dos dimensiones distintas, pero íntimamente vinculadas: el papel de las tecnologías de la información en el *proceso de socialización* —es decir, el proceso por el cual una persona se convierte en miembro de una sociedad— y en el *proceso de aprendizaje* —es decir, en el proceso por el cual la persona incorpora conocimientos e informaciones—. Es interesante constatar que los juicios que se emiten habitualmente sobre estas dos dimensiones de la relación entre tecnologías y educación suelen ser opuestos. Mientras desde el punto de vista de la socialización las nuevas tecnologías —particularmente la televisión— son satanizadas y percibidas como una amenaza a la democracia y a la formación de las nuevas generaciones, desde el punto de vista del proceso de aprendizaje son percibidas utópicamente como la solución a todos los problemas de calidad y cobertura de la educación. Estas visiones, aparentemente opuestas, se apoyan en un supuesto común, según el cual el papel activo en los procesos de aprendizaje y de socialización lo desempeñan los agentes externos, en este caso las tecnologías de la información y sus mensajes, y no los marcos de referencia de los sujetos, a partir de los cuales se procesan los mensajes transmitidos a través de las tecnologías.

Televisión y proceso de socialización

En el análisis de las relaciones entre televisión y proceso de socialización es necesario superar el enfoque más comúnmente aceptado, según el cual la televisión es responsable de las desviaciones morales de los niños y jóvenes por el *contenido* de los programas que transmite, donde predominan la violencia, el consumismo, la difusión de valores individualistas y las pautas culturales propias de la sociedad norteamericana, que concentra gran parte de la producción de programas de televisión.

Estas denuncias sobre el papel de la televisión en el proceso de socialización de las nuevas generaciones seducen por su simplicidad. Sin embargo, el problema no es tan simple. No pretendo, de ninguna manera, subestimar la importancia de la influencia del contenido de los mensajes televisivos sobre las conductas de las personas, particular-

mente de los niños y jóvenes. Pero es importante reconocer que los problemas de violencia, de pasividad ciudadana o de pasividad personal no pueden explicarse sólo ni principalmente por la influencia de la televisión. A manera de ejemplos muy evidentes, no hay más que recordar que los fenómenos de xenofobia y de intolerancia cultural que tienen lugar actualmente en Africa, en la ex-Yugoslavia o en Argelia no parecen estar asociados a una exposición muy significativa de la población a la televisión. En el mismo sentido, la fragilidad de la democracia o la existencia de regímenes autoritarios no pueden ser explicadas sólo ni principalmente por la utilización masiva de la televisión como medio de comunicación.

Pero más allá del análisis de los fenómenos de violencia o de autoritarismo, el principal problema que plantean las hipótesis que colocan la cuestión de los contenidos de los mensajes en el centro del problema es que reducen el debate a una cuestión de control y de regulación de las emisiones. La experiencia histórica, sin embargo, nos ha mostrado que controlar nunca ha sido la solución de largo plazo para las estrategias de socialización y, además, suele provocar por lo menos otros dos efectos no deseados ni deseables, por lo menos desde una perspectiva democrática: el primero es que evita, o reduce, el esfuerzo real de preguntarse por qué este tipo de programas consigue atraer tanta audiencia; y el segundo, no menos grave, es que abre la puerta a tentaciones represivas difíciles de controlar una vez que se instalan en el poder.

Los enfoques más complejos sobre el papel de la televisión en el proceso de socialización permiten —en cambio— focalizar la atención sobre *el vínculo* que se establece entre el sujeto y el mensaje socializador, y sobre *la forma* que se utiliza para transmitir dicho mensaje. La crítica que surge de este enfoque más complejo sobre el papel de la televisión no es menos fuerte que la que provoca el análisis de los contenidos y tiene, además, la ventaja de permitirnos la elaboración de estrategias más adecuadas desde el punto del vista de los problemas que queremos resolver.

En el vínculo que establece la televisión —particularmente la televisión tradicional— la creatividad y la inteligencia están en el emisor, mientras que el espectador queda reducido a un papel predominantemente pasivo. Con respecto a la *forma*, la televisión se apoya en la imagen, que —al contrario de la lectura, que se basa en la racionalidad y la reflexión— moviliza particularmente las emociones, los sentimientos y la afectividad. Los cambios en la información política, por ejemplo, son uno de los aspectos donde se puede apreciar más claramente esta dife-

rencia. El uso intensivo de la televisión en la formación de opiniones políticas ha reforzado las estrategias basadas en respuestas intuitivas y emocionales en lugar de respuestas basadas en la evaluación intelectual de las propuestas o los programas. En el nivel económico y comercial, también se aprecian fenómenos similares. La publicidad, en última instancia, implica introducir un comportamiento no racional en la economía², donde el consumidor ya no toma sus decisiones en función del análisis de las ventajas comparativas de cada producto, sino de las emociones que suscita la propaganda basada en la imagen. Vincular los comportamientos políticos o económicos fundamentalmente a emociones, afectos y sentimientos, a través de la imagen, implica —como lo han sostenido diversos autores— un riesgo profundo para la democracia. Karl Popper, por ejemplo, ha utilizado una metáfora plena de sugerencias. Según Popper, la televisión ...«ha reemplazado la voz de Dios».³ La televisión ha retomado, según este enfoque, la función de los sacerdotes en las sociedades tradicionales: crear permanentemente ídolos y divinidades a través de las telenovelas y los espectáculos. Otros analistas de los medios de comunicación, como Régis Debray, por ejemplo, han definido a la televisión como una tecnología de «hacer creer», que responde más a la lógica de la seducción que a la lógica de la razón⁴ en la cual se apoyan las tecnologías de la lectura y la escritura.

Analizado desde esta perspectiva, el problema de la televisión como agente de socialización no se resuelve solamente con el cambio de contenidos de los programas, con el aumento de la diversidad en la oferta o con la creación de canales educativos y culturales. Si el problema radica en la forma utilizada para la transmisión de mensajes y en el vínculo que se establece entre el emisor, el contenido y el receptor, la multiplicación de canales y de la diversidad de la oferta solamente aumentará las posibilidades de someterse a dicho vínculo, donde la inteligencia, como vimos, está concentrada en el emisor y donde la operación intelectual es la *redundancia*.

Ahora bien, ¿por qué nuestra sociedad otorga tanta importancia a esta forma de comunicación? Dicho de manera más simple y directa: ¿por qué la televisión tiene tanta influencia? Responder a esta pregun-

² N. POSTMAN, *op. cit.*, p. 108.

³ K. POPPER, *op. cit.*, p. 36.

⁴ Régis DEBRAY, *L'Etat séducteur; Les révolutions médiologiques du pouvoir*. París, Gallimard, 1993.

ta en forma exhaustiva es imposible. Pero creo que la explicación del impacto de la televisión en el proceso de socialización debe ser colocada en el marco más general de los cambios producidos en el papel de las distintas agencias de socialización, particularmente de la familia. No es éste el lugar ni el momento para un análisis profundo de este problema, pero me parece importante recordar que uno de los fenómenos más importantes de la cultura y la sociedad occidental contemporánea es que los contenidos y las formas de lo que los sociólogos llaman la *socialización primaria* se han modificado profundamente y ya no se transmiten con la fuerza afectiva con la que se hacía en el pasado.

En primer lugar, esa socialización se produce en el seno de la familia y la familia ha cambiado significativamente su composición y sus modalidades de funcionamiento. Se ha reducido su tamaño, la mujer se ha incorporado al mercado de trabajo, los hijos ingresan desde muy temprano en otras instituciones y pasan mucho más tiempo que antes en compañía de otros adultos diferentes a sus padres o en contacto con la televisión, sin el apoyo o la guía de los adultos. Además, el vínculo matrimonial ha perdido su carácter incondicional y la composición de la pareja puede cambiar una o más veces durante el período de niñez. En síntesis, el papel de la familia en la transmisión cultural básica ha cambiado, algunas de sus funciones se han trasladado a instituciones secundarias, o son asumidas sin demasiada conciencia o responsabilidad por los medios de comunicación. Este cambio está asociado a diversos fenómenos. Uno de ellos es que la socialización *secundaria* —es decir, la que se efectúa después de la acción de la familia— comienza a asumir algunas de las características de la socialización familiar, como, por ejemplo, cargarse de afectividad. Desde este punto de vista, la televisión tiende a reproducir los mecanismos de socialización primaria utilizados por la familia y por la Iglesia: socializa a través de gestos, de climas afectivos, de tonalidades de voz, y promueve creencias, emociones y adhesiones totales.

En la tradición intelectual de Occidente y, más particularmente, en los procesos de formación del ciudadano y de socialización para la vida pública (que comienza precisamente en la escuela), la imagen siempre ha sido infravalorada en relación con el texto escrito. Nuestra cultura supone el dominio del código de la lectura y la escritura, y hemos aprendido a ser capaces de identificar y defendernos de las manipulaciones posibles en el uso de estos códigos: una buena educación en el manejo de la lectura y la escritura nos permite advertir contradicciones en los argumentos, matices y dobles sentidos. Pero una socialización

masivamente apoyada en la imagen significa, en cambio, que debemos aprender (y, por lo tanto, enseñar) a defendernos de la manipulación de la imagen. Esta es la razón por la cual se ha desarrollado en los últimos años un movimiento pedagógico muy importante, preocupado por desarrollar metodologías destinadas a enseñar a usar los medios para evitar ser manipulados por la imagen. Este movimiento se apoya en la idea de formar desde la infancia para el uso crítico de los medios de comunicación.

Para los educadores involucrados en estas experiencias, la mejor manera de formar para el uso crítico de los medios consiste en enseñar cómo se produce un diario, un programa de radio o de televisión. La hipótesis que inspira estas experiencias consiste en sostener que el conocimiento de los mecanismos de producción de estos medios implica adquirir los elementos para defenderse de la manipulación. Estas innovaciones —tales como los programas del *diario en la escuela* o la *radio en la escuela*— son, sin duda alguna, muy importantes. Sin embargo, no deberían alejarnos del centro del problema, que pasa por *formar los marcos de referencia con los cuales cada persona procesa los mensajes que recibe*.

Las nuevas tecnologías de la comunicación nos ponen ante una enorme cantidad de mensajes y de opciones. Aun en el caso de la televisión, donde el espectador desempeña un papel predominantemente pasivo, debemos, sin embargo, desarrollar una serie de actividades: elegir, decodificar mensajes, aceptar o rechazar sus contenidos, etc. En definitiva, aun en los casos donde la actividad dominante está del lado de la oferta, existen actividades de elección que dependen básicamente de los marcos de referencia del espectador. Dichos marcos de referencia son tanto culturales como cognitivos. Desde el punto de vista cultural, el receptor de mensajes realiza una serie de operaciones de identificación, de reconocimiento, de diferenciación, de adhesión o de rechazo, que suponen la existencia de un núcleo cultural básico, a partir del cual se seleccionan y procesan los contenidos de dichos mensajes. Desde el punto de vista cognitivo sucede algo similar: la recepción provoca procesos de comparación, asociación, transferencia, etc., que dependen del desarrollo intelectual del espectador. Cuando este núcleo cultural y cognitivo no está constituido o lo está muy débilmente, los riesgos de alienación y de dependencia aumentan considerablemente, ya que los medios de comunicación, particularmente la televisión, no han sido concebidos para formar este núcleo. La oferta de los medios de comunicación supone que los espectadores ya tienen las categorías y las ca-

pacidades de observación, de clasificación, de comparación, etc., necesarias para procesar e interpretar el enorme caudal de datos que ellos ponen a nuestra disposición.

La formación de este núcleo cultural y cognitivo básico ha sido hasta ahora responsabilidad de la familia y la escuela. La pregunta que cabe formularse es si ya estaríamos ante una situación en la cual es necesario que los medios de comunicación asuman explícitamente —es decir, sean objeto de una política definida por la sociedad— la función de formar el núcleo básico de la socialización. Dicho en otros términos, habría que definir un pacto entre la familia, la escuela y los medios de comunicación con respecto a las funciones y responsabilidades de cada uno en el proceso de formación de las nuevas generaciones. Colocar la discusión en la relación, en los vínculos entre familia, escuela y tecnologías, permite salir de los falsos dilemas en los cuales se cae cuando se analiza el problema desde uno solo de los actores del proceso de socialización. Gran parte de los fenómenos actuales de déficit en el proceso de socialización, de debilidad en la construcción de los marcos de referencia cognitivos y culturales, se debe a tensiones no resueltas en la relación entre las diferentes agencias de socialización. No sería realista ni fértil definir una estrategia apoyada en uno solo de los términos de este problema. De ahí que, en cierta medida, el cambio en el papel de la televisión en el proceso de socialización de las nuevas generaciones dependa del cambio en la familia y en la escuela, más que del cambio en la propia televisión. Mejorar significativamente la enseñanza de la lectura y la escritura, asumir en la familia y la escuela la formación del núcleo básico de la personalidad, promover una educación basada en el desarrollo de la inteligencia a través de la experimentación, el trabajo en equipo, la creatividad, etc., son algunos de los aspectos sobre los cuales puede edificarse una estrategia educativa destinada a mejorar el papel de la televisión. Se trata, desde este punto de vista, de mejorar la calidad de la demanda y la capacidad para procesar los mensajes que transmiten los medios.

En segundo lugar, la idea del pacto tiende a colocar a la televisión en un lugar limitado dentro del conjunto de las políticas de socialización. Al respecto, deseo insistir en que una estrategia para limitar el lugar de la televisión en el proceso de socialización no pasa sólo por controlar o por establecer otros tipos de medidas represivas. Más que una estrategia reactiva necesitamos una estrategia proactiva destinada a reforzar las acciones comunicativas a través de la lectura y la escritura y a reforzar los vínculos y las relaciones sociales. En esta estrategia pro-

activa, sin embargo, será preciso apoyarse en las propias tecnologías de la comunicación. Dichas tecnologías, como vimos, no se reducen a la televisión. Los otros dos instrumentos tecnológicos actualmente disponibles —el ordenador y el teléfono— movilizan aspectos muy diferentes a los de la televisión y se basan en la lectura, la escritura y el diálogo. No se trata, en consecuencia, de caer en el falso dilema donde lo moderno aparece unidimensionalmente asociado a la imagen y lo tradicional a la lectura y al diálogo.

Informática y educación

El ordenador y el teléfono, a diferencia de la televisión, no se apoyan en la imagen ni movilizan prioritariamente la afectividad. Los estudios al respecto coinciden en señalar que la particularidad del ordenador es que la inteligencia está distribuida de manera inversa a la del televisor. Mientras en la televisión la inteligencia y la actividad están principalmente localizadas en el centro y en el emisor y los terminales son relativamente pasivos, en el ordenador la inteligencia está en los terminales, y el centro, en cambio, es pasivo⁵. La diversidad de operaciones que pueden ser realizadas por los terminales está regulada, sin embargo, por los programas disponibles (*software*). Esta significativa determinación de las actividades en función de los programas abre la discusión de uno de los aspectos más importantes del diseño de las actividades educativas futuras: el control de la concepción y difusión de programas.

El teléfono y sus aplicaciones se distingue, a su vez, de las otras dos tecnologías en el sentido de que su utilización está destinada a asegurar la circulación de la información, sin implicar ninguna concentración de inteligencia ni en el centro ni en los terminales. Su condición, en cambio, pasa por evitar todo tipo de interferencia y de restricciones a la transmisión de mensajes.

Las consecuencias educativas del desarrollo de la informática y de su utilización son objeto actualmente de un intenso debate que incluye diferentes dimensiones. Al respecto, y a pesar de la intensa pasión que ponen tanto los militantes del uso de las nuevas tecnologías como sus oponentes, el estado actual del debate no permite formular conclusiones categóricas. La verdad es que tanto las hipótesis catastrofistas

⁵ L. SCHEER, *op. cit.*, p. 55.

como las ilusiones tecnocráticas se han visto desmentidas por la realidad⁶. La historia de la educación muestra, en todo caso, que estas capacidades pueden desarrollarse a través de tecnologías menos costosas y menos sofisticadas. En lo esencial, no hay duda de que la utilización de estas tecnologías puede convertirse en un instrumento muy importante en el proceso de aprendizaje. Además, su presencia ya es un hecho en múltiples aspectos de la vida social y no habría razones para que no lo fuera en la educación. El problema central, sin embargo, es que la educación debe formar las capacidades que supone un comportamiento inteligente: observación, comparación, clasificación, etc. Desde esta perspectiva, el uso de las tecnologías no es un fin en sí mismo sino una función del desarrollo cognitivo. Como lo demuestran muchos ejemplos actuales, el uso de las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje puede estar al servicio de las funciones pedagógicas tradicionales, sin implicar ninguna modernización ni cambio por parte de los diferentes actores. Si las tecnologías son utilizadas simplemente para transmitir información ya totalmente elaborada y demandar respuestas repetitivas por parte de los alumnos, las tecnologías reforzarán aún más los estilos tradicionales de relaciones con el conocimiento.

La experiencia demuestra que la tecnología no implica necesariamente el desarrollo de innovaciones cognitivas. El ejemplo de California es ilustrativo. Un estudio efectuado sobre 400 escuelas y citado por Goery Delacôte en su reciente libro sobre los nuevos métodos de acceso al conocimiento, mostró que las escuelas dotadas de computadoras y de una red local no necesariamente operaban en forma innovador. Un porcentaje importante (2/3) no distribuía jamás las informaciones recolectadas en el exterior. La red era utilizada fundamentalmente para distribuir instrucciones a los terminales y para recolectar los resultados de los ejercicios hechos por los alumnos sentados delante de sus terminales, para la evaluación. Las actividades de investigación y de acceso a la información para resolver un problema, presentar una pregunta, buscar una explicación, acceder a nuevos datos, etc., no eran nunca aseguradas. Este ejemplo muestra cómo una función tecnológica correcta, la red local, puesta al servicio de una función pedagógica tradi-

⁶ Un panorama global de la situación existente hace más de una década puede verse en J. MEGARRY, D. WALKER, S. NISBET y E. HOYLE (eds.), *World Yearbook of Education 1982/83. Computers and Education*, Londres, Kogan Page, 1983. Un análisis más reciente, vinculado sobre todo al problema del desarrollo cognitivo, se encuentra en S. MACLURE y P. DAVIS (comps.), *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona, Gedisa, 1994.

cional, brindar información, tiende a reforzar aún más el enfoque tradicional. Además, en estos casos también se aprecia que la red local queda confinada en una sola sala de clase, el laboratorio, que la instrucción continua organizada por disciplinas y los horarios tampoco se modifican. En síntesis, el ordenador es utilizado para enseñar más que para aprender. Este ejemplo muestra, desde otra perspectiva, que el problema no son los instrumentos sino su utilización por parte de los actores sociales. Los cambios en los estilos pedagógicos no dependen exclusivamente de los cambios tecnológicos. Creer lo contrario sería pensar que la falta de aplicación de los métodos activos de enseñanza, proclamados desde hace ya más de medio siglo, se explica por causas técnicas y no por factores sociales, políticos e institucionales que las nuevas tecnologías no modifican por sí solas.

Pero además de su utilización como auxiliar del aprendizaje, la existencia de las nuevas tecnologías plantea un problema nuevo: la acumulación de conocimientos socialmente significativos en los circuitos dominados por ellas. Todo lo que no exista y no circule por esos circuitos tendrá una existencia precaria, como la tuvieron todas las informaciones y saberes que no fueron incorporados al libro o al documento escrito a partir de la expansión de la imprenta.

Es este fenómeno, más que las potencialidades de las nuevas tecnologías desde el punto de vista puramente cognitivo, lo que determina la necesidad de incorporar adecuadamente la dimensión tecnológica en las políticas educativas democráticas. No hacerlo puede condenar a la marginalidad a todos los que queden fuera del dominio de los códigos que permitan manejar estos instrumentos.

En segundo lugar y en relación directa con el problema del acceso a las tecnologías, se plantea el problema de los costos de esta operación. Este problema no es banal, ya que no se trata sólo del costo inicial sino del costo posterior a la incorporación de las tecnologías (mantenimiento, actualización constante de los equipos y del *software*, etc.). La incorporación masiva de las nuevas tecnologías a la educación convierten en un problema general lo que hasta ahora había sido un problema casi exclusivo de la enseñanza técnica y profesional. Una educación general de buena calidad ya no podrá ser de bajo costo en el sentido de que sólo requeriría una sala, mesas y un profesor que dicte su clase. La pugna por los recursos y por quién debe asumir los costos de la educación general será cada vez más intensa y no hay razones para suponer que sin una presión constante por parte de los sectores populares, la distribución de las nuevas tecnologías asumirá un carácter democrá-

tico.

En tercer lugar, las nuevas tecnologías abren nuevas direcciones al problema de las relaciones sociales, la comunicación y, en última instancia, al vínculo entre individuo y sociedad. Una de las características comunes a todas estas tecnologías es que suponen un trabajo individual y que establecen mediaciones en las relaciones entre las personas, a través de pantallas, tarjetas u otros instrumentos. Alrededor de este tema se han elaborado las versiones más extremas acerca de las consecuencias sociales de las nuevas tecnologías, que van desde la utopía de todos relacionados con todos, suprimiendo fronteras geográficas, distancias físicas, limitaciones horarias y mediaciones burocráticas o políticas, hasta la imagen orweliana de una sociedad de individuos atomizados, sometidos a un control total por parte de aparatos capaces de conocer todos los detalles de nuestra vida.

Frente a la hipótesis según la cual estos instrumentos son «máquinas relacionales» que permiten poner en contacto a una cada vez mayor cantidad de personas, también existe la hipótesis alternativa según la cual para comprender adecuadamente el uso de estos aparatos sería necesario invertir sus funciones aparentes y percibirlos, más que como instrumentos que facilitan las relaciones, como filtros que sirven para protegernos de los otros y de la realidad exterior.

Ambas posibilidades existen y lo más arriesgado sería atribuir una u otra consecuencia a la tecnología en sí misma. Una postura no tecnocrática frente a este problema supone identificar las demandas sociales capaces de estimular el desarrollo de las tecnologías en función del reforzamiento de los vínculos sociales y no de su ruptura. En este sentido, la introducción de nuevas tecnologías supone liberar el tiempo hoy ocupado en tareas rutinarias y las barreras espaciales o técnicas de comunicación que empobrecen el desarrollo personal. Las tecnologías contribuyen, según esto, a aumentar significativamente nuestro acceso a la información. Pero todos los análisis al respecto indican que así como la información por sí sola no implica conocimiento, la mera existencia de comunicación no implica la existencia de una comunidad. Las tecnologías nos brindan información y permiten la comunicación, condiciones necesarias del conocimiento y de la comunidad. Pero la construcción del conocimiento y de la comunidad es tarea de las personas, no de los aparatos. Es aquí donde se ubica, precisamente, el papel de las nuevas tecnologías en educación. Su uso debería liberar el tiempo que ahora es utilizado para transmitir o comunicar información, y permitir que sea

dedicado a construir conocimientos y vínculos sociales y personales más profundos.

Desde el punto de vista específicamente educativo, este problema plantea al menos dos grandes áreas de debate y de acción. La primera de ellas se refiere a la forma como se relacionan las escuelas entre sí. El desarrollo de estas nuevas tecnologías ha permitido expandir las posibilidades de vincular a las escuelas en forma de *redes*. La red, a diferencia de los sistemas jerárquicos tradicionales, puede ser movilizada en función de las iniciativas de cada uno de los participantes y no sólo de la cúpula de la organización. En el caso de las instituciones educativas, el desafío consiste en incorporar el dinamismo democrático de la red desde el punto de vista de los vínculos entre instituciones, sin perder la función de cohesión social, de respuesta a los intereses generales, que cumple la organización educativa basada en el concepto de *sistema*.

El segundo aspecto a considerar en esta discusión es el que se refiere al papel del docente. El tiempo liberado por el uso de los instrumentos tecnológicos en la función de transmitir información debe ser utilizado en las tareas de aprendizaje. Este cambio implica una modificación muy importante en la función docente, que ha sido definida —paradójicamente— como un retorno al concepto de *maestro* en el sentido medieval. El maestro es ahora la persona que transmite al alumno el oficio de aprender. Para ello, su tarea fundamental es guiar al alumno a través de la explicitación de las operaciones que se realizan en el proceso de aprendizaje. En definitiva, como lo señala el reciente informe de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, uno de los objetivos básicos de la educación del futuro es *aprender a aprender*, ya que en un mundo donde la información y los conocimientos evolucionan rápidamente, estaremos obligados a educarnos a lo largo de toda la vida. Preparar a los docentes para esta tarea es, en consecuencia, uno de los ejes fundamentales de las políticas educativas actuales.

Quisiera finalizar repitiendo la idea central de esta conferencia y utilizando para ello una cita de Dominique Wolton, que resume adecuadamente el problema al cual estamos enfrentados. Wolton se pregunta: «¿Cuándo se reconocerá que cuanto más se disponga de teléfonos, ordenadores, televisores, multimedias interactivos, redes... más se plantea la pregunta de saber qué harán las sociedades con esas téc-

⁷ Dominique WOLTON, *Penser la communication*. París, Flammarion, 1997.

Análisis de un modelo
de enseñanza en
los ejércitos
para una nueva sociedad

por **D. José Luis Asensio**

*Conferencia pronunciada
el 3 de junio de 1997*

Forum Deusto

Análisis de un modelo de enseñanza en los ejércitos para una nueva sociedad

por D. José Luis Asensio*

Hace tan sólo unos meses dejaba estas tierras por imperativos profesionales. Me fui con pena porque aquí quedaban muchos amigos que me brindaron desde el primer momento su amistad y su apoyo; de ellos aprendí su sentido de la hospitalidad y de la solidaridad, virtudes que, como referencia necesaria, he enarbolado en cuantas ocasiones he tenido que hablar de Bilbao.

Por ello es para mí motivo de alegría el encontrarme de nuevo aquí; y de agradecimiento al Forum Deusto y a su director el que hayan propiciado que ese punto de encuentro sea precisamente este lugar que me admitió siempre sin reservas y al que aprecio de corazón. Aceptando mi presencia testimoniáis vuestro compromiso permanente de libertad y de servicio a la sociedad, y yo os lo agradezco.

Al fin y al cabo todos pertenecemos a una sociedad y nos debemos a ella. Los militares somos ciudadanos extraídos de esa sociedad de la que ninguna persona ni ningún sistema nos puede aislar, y pretendemos servirla sirviendo a los intereses de España. A los intereses que en tiempo y lugar se determinen. Sirviendo a uno de los fines primordiales del Estado, que es la defensa, o como ahora suele llamarse, la Seguridad y Defensa del Estado. Y todo ello desde el propio seno de

* El general de brigada de Infantería José Luis Asensio Gómez ingresa en la Academia General Militar en 1959. En 1964 recibe el despacho de teniente de Infantería y sus primeros destinos son en unidades de montaña en Pamplona. El general Asensio es diplomado en Estado Mayor; en Cooperación aeroterrestre, y en Estados Mayores Conjuntos. Ha ocupado destinos de Estado Mayor específicos y es profesor de la Academia General Militar, así como de la Escuela Interarmas del Ejército de Tierra. Ha sido general gobernador militar de Vizcaya y es en la actualidad jefe de la Escuela de Estado Mayor del Ejército de Tierra y miembro de la Cátedra Cervantes de la Universidad de Zaragoza y Academia General Militar.

la sociedad a la que pertenecemos y que nos debe exigir el perfecto cumplimiento de nuestros cometidos en la misma medida que nos debe proporcionar los medios y apoyos necesarios para llevarlos a cabo.

El ministro de Defensa francés François Leotard, en el año 94 decía en París en la inauguración de unos coloquios sobre Defensa que «en una sociedad moderna, caracterizada por la comunicación instantánea, el desarrollo de los intercambios de bienes y servicios, y la libre circulación de las personas, la defensa escapa del dominio estricto de lo militar y se extiende también a lo político, lo económico, lo cultural y lo social».

La sociedad actual, aun inmersa como está en continuas reformas estructurales, cambio de mentalidades y de papeles en sus individuos, tensiones de tipo variado, globalización de la economía, etc., debe saber de la existencia de una política de Seguridad y Defensa, a nivel nacional, reconocida además en Maastricht a nivel europeo (PESC) y debe asumirla como algo que forma parte de la cultura a la que pertenecemos.

Pero, es triste decirlo, nuestra sociedad carece de la necesaria cultura de defensa de que disponen sin embargo los países de nuestro entorno ¿Cómo se entiende si no que en la programación de carreras universitarias como Ciencias Políticas o de la Información no exista ni un solo tema dedicado a Defensa?

Esperemos que se pueda dar un primer paso importante en este sentido al haberse incluido en la Directiva de Defensa Nacional I/96, como uno de los tres objetivos de la política de Defensa, el de «conseguir que la sociedad española comprenda, apoye y participe con mayor intensidad en la tarea de mantener un dispositivo de defensa adaptado a las necesidades, responsabilidades e intereses estratégicos españoles».

Pues bien, las Fuerzas Armadas son elemento esencial y no único de esa política de Seguridad y Defensa, y principal ejecutor de la misma en todas las situaciones que se puedan plantear, desde los conflictos convencionales y los de baja intensidad, hasta la intervención en aquellas situaciones humanitarias que se requiera, ya sea en catástrofes como en misiones de las llamadas de paz.

Hablar de un modelo de enseñanza en las FAS para una nueva sociedad requiere hablar un poco de las FAS y un poco de la sociedad

actual. Y desde luego, teniendo siempre presente que los cambios que se están produciendo continuamente en ésta influyen directamente en aquéllas y además deben ser tenidos en cuenta a la hora de programar la formación de sus cuadros de mando. Formación que debe llevarse a cabo sin olvidar el entorno estratégico y las necesidades derivadas de nuestros compromisos con organizaciones internacionales, de nuestra pertenencia a alianzas militares, o que son el resultado de tratados o acuerdos firmados por España.

Todavía no hace un año de la tragedia de Biescas. Desde antes incluso que el gabinete de crisis, constituido al efecto, comenzase, y lo hizo rápidamente, a ordenar las primeras acciones, el Ejército había puesto en el propio lugar del desastre unidades de máquinas de Zapadores, medios logísticos de apoyo y un centro de transmisiones que además fue el último en abandonar el lugar.

Hace unos meses un avión P-3 de las Fuerzas Aéreas localizó y efectuó la vigilancia en el Atlántico de un barco con un alijo importantísimo de droga, hasta ser éste interceptado y capturado por una unidad de la Flota a la que se había pasado la información. Todo ello solicitado por el Ministerio del Interior.

Durante quince días, en los pasados meses de marzo y abril, ha tenido lugar en la Universidad Carlos III de Madrid y en la A.G.M. de Zaragoza (siete días en cada una) la fase interacademias que preceptúan las normas vigentes de la Enseñanza Superior Militar. En dicha fase se ha producido el encuentro de 227 cadetes con alumnos de la Universidad, en Madrid, 89 de los cuales convivieron posteriormente en la A.G.M. en Zaragoza con los cadetes de los tres Ejércitos. En ese tiempo, bajo la dirección de sesenta profesores de ambas instituciones y del resto de las universidades españolas han desarrollado diez seminarios de interés común y, sobre todo, han convivido y se han conocido.

La Facultad de Geológicas de la Universidad de Zaragoza y la A.G.M. han desarrollado por quinto año consecutivo (la última clase práctica tuvo lugar el pasado 8 de mayo), y a petición de la Facultad, un curso práctico de dos créditos de duración sobre levantamientos topográficos del terreno con participación de 75 alumnos de segundo curso de Geológicas, auxiliados por 15 cadetes, bajo la dirección de un profesor civil y dos militares. Previamente los profesores del Departamento de Táctica de la AGM se habían desplazado a la Universidad para impartir a los alumnos las enseñanzas teóricas correspondientes.

Dentro de unos días tendrá lugar en el campo de maniobras de

San Gregorio en Zaragoza la realización de la segunda fase de un ejercicio multinacional de puestos de mando, el Cobra 97, del Cuerpo Europeo en el que España está integrada con una división mecanizada. Es el quinto anual que se realiza, siempre con participación española. En él tomarán parte alumnos de primer curso de la Escuela de Estado Mayor española. Esta Escuela acaba de participar en otro ejercicio similar en Francia y en octubre acudirá a otro en Alemania con una representación suficiente de alumnos. Pues bien, en el Eurocuerpo, los estados mayores, además de su función específica, que requiere de conocimientos perfectos de planeamiento y de conducción de operaciones, deberán expresarse en francés y/o alemán. Y si, además, se hace en el marco de la OTAN, deberá utilizarse el idioma inglés.

A todo esto, el EUROFOR o fuerza terrestre de la UEO es mandado por un general de división español, con sede en Florencia; EUROMARFOR, por un almirante español. En Guatemala, un general, también español, coordina toda la labor de los observadores de la ONU allí destacados. En Bruselas, la Célula de Planeamiento de la UEO dispone de una veintena de oficiales españoles, y exactamente igual ocurre en Estrasburgo con el EM. del Eurocuerpo.

Como muestra para soporte de lo que expondré a continuación creo que es suficiente.

El sistema de Enseñanza Militar está concebido como el fundamento del ejercicio profesional en las Fuerzas Armadas y tiene asignadas tres finalidades: capacitar profesionalmente al militar; adecuar permanentemente sus conocimientos al desarrollo de la ciencia y de la técnica; formarlo en las características de las Fuerzas Armadas y en los principios constitucionales.

Además, la Enseñanza Militar está configurada como un sistema con los siguientes rasgos:

- Carácter unitario a fin de garantizar la continuidad del proceso educativo. De ello deriva la distinción entre enseñanzas militares de formación, de perfeccionamiento y de altos estudios militares.
- Integración en el sistema educativo general, lo que implica, primero, que la enseñanza militar se distribuya en grados básico, medio y superior; segundo, que sus alumnos puedan obtener titulaciones respectivamente equivalentes a las de técnico supe-

rior, de diplomado universitario, arquitecto técnico o ingeniero técnico y de licenciado, arquitecto o ingeniero; tercero, que se establezcan unos planes de estudio cuya estructura y contenido estén, por un lado, en consonancia con los que han de poseer los planes que llevan a conseguir tales titulaciones, y, por otro, al específico servicio de la carrera militar.

—Servido en su parte fundamental por la estructura docente del Ministerio de Defensa.

Un aspirante al ingreso en la enseñanza superior militar debe reunir unas condiciones de edad determinadas, unas capacidades psicofísicas acreditadas, haber superado COU y las pruebas de acceso a la universidad y superar un concurso oposición, francamente duro en su fase de oposición, en la que, con fortuna, consume dos años de preparación.

Con ello, la media de edad de ingreso es de 21,5 años. La duración de la carrera es de cinco años y se realiza en las academias o escuelas generales, de gran tradición en las Fuerzas Armadas Españolas, a partir del que constituye el primer atisbo de colegio militar con la famosa Compañía de los Cien Donceles, colocada bajo el mando de D. Alonso Hernández de Córdoba, señor de Cañete, por el belicoso rey Alfonso XI en la primera mitad del siglo XIV.

Ya en la Edad Moderna la primera escuela militar que nació con carácter permanente y exclusivamente docente fue la de Artillería de Milán, creada por Carlos I, fuera del territorio metropolitano. Esta escuela unía a sus aulas una maestranza y una fundición, y su primer reglamento data de 1543.

Tras la creación de la Escuela de Artillería de Burgos en 1559, se crea en 1576 en Sevilla la Escuela de Artillería de Marina, que plasma la preocupación reinante en la época por resolver el problema del tiro artillero desde un barco sometido al natural balanceo de la mar, que modificaba alcance y precisión del disparo. Tratadista y maestro notable en este terreno fue un tal Escalante de Mendoza, autor de un curioso *Diálogo anónimo entre un vizcaíno y un montañés sobre construcción de naves*, aunque lo verdaderamente anónimo sea que desconocemos cómo terminó el diálogo.

En 1674 nace la primera escuela militar a la moderna, que podría no solamente ser llamada Academia para las Armas sino un avance del actual servicio de Estado Mayor. Me refiero a la Escuela de Flandes, también llamada Escuela General de Batalla, con sede en Bruselas, de

la que fue profesor y más tarde director D. Sebastián Fernández de Medrano —el alférez Medrano—, que había cursado estudios mayores en la Universidad de Salamanca y que fue autor, entre otros, de un libro titulado *Rudimentos o principios geométricos y militares*.

Por fin, el 20 de febrero de 1882 se crea la Academia General Militar, como único centro de formación para todas las armas e institutos del Ejército.

En la actualidad, en el caso del Ejército de Tierra, el alumno realiza tres cursos en la AGM y dos en las respectivas academias especiales del Arma. En el último año se realizan la tesis, la fase Interarmas y los ejercicios o maniobras de fin de curso, con toda la promoción reunida.

Los contenidos del citado plan de estudios, analizados en sí mismos, dan a la Enseñanza Superior Militar una característica de apreciable dificultad.

El número de créditos de las enseñanzas teórico-prácticas en la carrera es de trescientos treinta (un crédito, diez horas lectivas), aproximadamente igual al de cualquier licenciatura, pero incrementados en otros ciento veinte de la materia Instrucción y Adiestramiento (un crédito, trece horas), lo que hace un total de cuatrocientos cincuenta para la carrera militar correspondiente al grado superior.

El alumno que ingresa se encuentra con un gran número de asignaturas que superar en cada curso (en algún caso hasta trece), distribuidas en materias comunes y específicas. Las primeras, troncales, para todos los ejércitos, y las segundas para cada uno de ellos. Estas asignaturas, además de numerosas, son de una gran diversidad, en cuanto que pertenecen tanto al campo de la humanística como al científico técnico.

Las materias específicas, las propias de la profesión, van aumentando en créditos a medida que discurren los cinco años de carrera, en detrimento de las comunes, que van disminuyendo. Esa es la razón por la que en primer curso cuentan con 42 créditos, frente a los 28 de las específicas.

Otras dos características generales importantes son las siguientes:

- En el conjunto de las asignaturas comunes obligatorias de la carrera, las materias correspondientes a las áreas científico-técnicas son el 34,8 % del total y las de humanidades, el 38,6 %.
- El idioma, que necesariamente tiene que ser inglés, constituye

un 26,5 %, lo cual representa un considerable número de horas, necesarias para alcanzar el alto nivel que se exige a los alumnos a la terminación de sus estudios. Ello está de acuerdo con las necesidades que expresábamos al respecto.

En las obligatorias comunes hay un relativo equilibrio en cuanto al tiempo dedicado a cada una, principalmente en los dos primeros años de carrera. Otra cosa es el tipo de asignaturas que las integran, y así, mientras que las asignaturas científico-técnicas comprenden, fundamentalmente, las Matemáticas, la Electrónica y la Informática, necesarias para sumergirse en las nuevas tecnologías, en las humanidades nos encontramos con el Derecho, la Ética, Historia del siglo xx, Geografía, Psicología social y Liderazgo y Relaciones internacionales.

Junto a ellas, además, las materias comprendidas en el área de Economía y Administración y las optativas a partir de segundo curso.

Los planes de estudio en la Enseñanza Militar aparecen, pues, a primera vista, como simple enumeración de materias o asignaturas, de contenidos y créditos determinados, que los alumnos deben superar para pasar al curso o período siguiente. Y es éste un error conceptual que se produce al tratar de contemplarlos únicamente desde una perspectiva puramente académica.

Efectivamente, los planes de estudio son conjuntos organizados de enseñanzas, y como tales deben ser y son un cauce establecido para alcanzar unos objetivos de formación que deben contemplar, de cara a las funciones, actividades y tareas del futuro profesional, siguiendo una metodología típica, conocimientos, habilidades y aptitudes, es decir, el saber hacer, el ser capaz de hacer y el estar en disponibilidad para hacer.

Pero es que, además de ver en ellos unos importantes contenidos que los incluyen en el sistema general de Enseñanza Superior, es necesario contemplarlos y manejarlos como un medio de transmisión de valores y tradiciones, puesto que, de acuerdo con las Reales Ordenanzas, la Institución ha de ser guardiana y transmisora de ellas, y como una posibilidad en la necesidad de formar para el mando, de hacer conductores de hombres, líderes.

Contenidos, valores y tradiciones, y liderazgo son, pues, los tres campos a los que habrá que referirse necesariamente cuando se estudie un plan de estudios de enseñanza militar.

Este esquema muy general de la Enseñanza Superior, que es a la que me referiré casi exclusivamente, nació en 1992, cuando se inició la

reforma de esta enseñanza.

Para llevarla a cabo se tuvo en cuenta, desde el primer momento, y así se hace constar, a modo de reflexión, en el preámbulo de la correspondiente Orden Ministerial, una consideración de extraordinaria importancia:

«Las modificaciones habidas en los últimos años en la Sociedad española, en las Fuerzas Armadas, en la esfera internacional y en las esferas cultural y tecnológica».

Considero este punto el cimiento de toda definición de la Enseñanza Militar, no solamente con el valor actual que poseía en aquel momento sino como argumento permanente en cualquier esquema docente serio que se quiera plantear.

Por ello es comprensible la frase que le oí al Director General de Enseñanza en una de sus visitas a la AGM: «cualquier Plan de Estudios no debe tener una validez superior a diez años». Efectivamente diez años del año 92, que ahora incluso podríamos ir reduciendo progresivamente, dada la dinámica de todos los parámetros políticos, sociales, económicos y culturales que conforman nuestra actual sociedad.

Es más: aunque la prospectiva, antítesis del fatalismo (predestinación), parece que nos va abriendo camino en las técnicas y procedimientos para intervenir en el futuro, a éste sólo puede llegarse con conocimientos actuales; es el reto del hombre para alcanzar una dimensión desconocida desde otra conocida. Ello ofrece una palpable dificultad, pero no quiere decir que no debamos intentarlo.

Es decir, cuando analicemos cualquier tipo de enseñanza no hay que hacerlo exclusivamente utilizando los esquemas originales, tal como se creó, sino sometida a todos los futuribles; y en el caso de la Enseñanza Militar, partiendo siempre de los cuatro conceptos citados, sin olvidar la sinergia que se produce continuamente entre ellos.

Así pues, si comenzamos refiriéndonos al entorno estratégico como entorno macrosocial a tener en cuenta, el ambiente internacional en el mundo postestratégico de los últimos años está determinado, a mi modo de ver, por los siguientes fenómenos:

- La inexistencia del predominio absoluto de una superpotencia.
- Los insistentes intentos de concluir con la creación de la Unión Europea.
- La transformación y acomodación de las organizaciones interna-

cionales.

—Las grandes diferencias socioeconómicas existentes en el mundo.

Respecto a la primera, EEUU ya no ocupa casi ningún tipo de liderazgo. Ni su misión-papel internacional es la que era, aunque lo pretenda, ni sus parámetros socioeconómicos alcanzan las cotas de antaño. Junto a él perviven potencias clásicas, como Francia y el Reino Unido, nacen nuevas, como Japón y Alemania, y en el horizonte se vislumbra la entrada en escena de China.

La creación de la Unión Europea está constituyendo un parto largo, doloroso y mal atendido. La Europa de las distintas velocidades, la imposición y características de las condiciones de acceso a la moneda única, las pretensiones nacionales, a costa de las supranacionales, corroboran que Europa sigue siendo un proyecto permanentemente inacabado. La realidad es que ahora mismo, y posiblemente durante algún tiempo, solamente exista una relativa y discutible vocación europea de los pueblos de Europa y no un solo pueblo europeo.

En lo relativo a Seguridad y Defensa y, por tanto, en todo lo que se refiere a dichos conceptos, tenemos que movemos aún en el plano intergubernamental y no en el supranacional. No hay que olvidar que en el Tratado de Maastricht los estados siguen siendo soberanos en cuanto a ambos.

Los organismos multinacionales nacidos en la Guerra Fría subsisten, muchas veces preocupados en encontrar algún tipo de hueco donde situarse o misión que cumplir, antes o a la vez que los demás, creando, en ocasiones, verdaderos problemas de competencia. Surgen en ellos dos características dignas de un estudio específico amplio: la superposición de cometidos y los consiguientes esfuerzos por no aparentarlo, y la sinergia producida entre ellos cuando tienen que actuar.

A la UEO le falta estructura propia y todavía no ha encontrado su verdadera identidad unida a la de seguridad europea, en vías aún de definición. Los principios de complementariedad y transparencia respecto a la OTAN deberían permitirle llevar a cabo cometidos distintos de los de aquélla. La realidad ha demostrado que la complementariedad se convirtió en pugna durante mucho tiempo hasta que, hace unos meses, se creó el concepto de CJTF o FOCC (Fuerza Operativa Combinada Conjunta), que permitirá a las fuerzas de la UEO emplear medios de la OTAN.

La OTAN se está planteando una ampliación cuyos efectos discutidos y discutibles aún están por conocer.

Y en cuanto a la ONU, la trágica evolución de los sucesos de la antigua Yugoslavia, la posibilidad de control del Consejo de Seguridad por las grandes potencias, la corrupción, el descontrol, la bancarrota, ensombrecen muchas veces sus acciones pacificadoras.

Por último, las grandes diferencias en prosperidad y riqueza entre regiones están dando lugar a fuertes tensiones sociales, movimientos migratorios y desequilibrios importantes que, unidos en algunos casos a las tensiones territoriales existentes, concluyen, la mayor parte de las veces, en violencia y hacen pensar en algún próximo enfrentamiento socio cultural.

Entre las naturales consecuencias de este nuevo orden/desorden internacional, y en lo que respecta al tema que nos ocupa, podemos hablar de la existencia de un nuevo concepto de Seguridad.

El concepto de Seguridad existente, conocido como Seguridad Nacional: «Conjunto de medidas preventivas de disuasión, defensa, control de armamentos y distensión, que adopta un Gobierno con la finalidad de garantizar los objetivos e intereses nacionales frente a cualquier crisis e inestabilidad y contra todo riesgo potencial, amenaza y agresión», se completa ahora con el de Seguridad Colectiva, que puede definirse como «la seguridad compartida entre las naciones que defienden un orden internacional asentado sobre valores democráticos, la defensa de los derechos humanos, de la libertad, de la justicia, de la igualdad y del pluralismo político».

Es decir, la seguridad ya no puede considerarse desde el punto de vista individual, sino que cada vez está más asociada al marco colectivo, en el seno de alianzas y organizaciones internacionales, aunque sin olvidar que la defensa de Europa nunca puede desplazar a la defensa nacional.

Se desprenden de lo dicho consecuencias de orden práctico, la más importante de las cuales, que nuestras FAS, y en concreto el ET, ha abandonado su viejo concepto de territorialidad y ha adquirido el de proyección, lo que requiere la existencia de fuerzas proyectables a áreas de seguridad que constituyen nuestros posibles ámbitos de actuación, es decir, fuerzas móviles, reducidas, profesionalizadas, dotadas de medios modernos y de cuadros de mando perfectamente preparados para dicho cometido.

A este concepto de proyección de fuerzas se une el de multinacionalidad, como consecuencia de que todas estas acciones se llevarán a cabo a través de organizaciones militares derivadas de nuestra pertenencia a la UEO, a la OTAN o Grandes Unidades específicas (EUROCUERPO, EUROFOR, CJTFs...).

Pero lo cierto es que las FAS tienen que seguir cumpliendo unas misiones derivadas del ejercicio de la propia soberanía nacional, y otras como miembro solidario de la comunidad de pueblos europeos o de la comunidad internacional. Es decir, «Todo por la Patria» también a cientos de kilómetros de la Patria.

Por ahora las FAS han pasado a ser promotoras y mantenedoras de la paz utilizando su organización y principios.

En cuanto a las guerras, si acudimos a la típica clasificación de los conflictos en alta, media y baja intensidad, cualquiera de ellos podrá darse. Si englobamos los dos primeros en el conjunto doctrinal de la llamada guerra convencional, que exige una formación típicamente militar como hasta ahora se ha venido haciendo, podremos prescindir de ellos a los efectos de este trabajo, puesto que no son generadores, en términos generales, de nuevas misiones. Me referiré, por tanto, a aquellos que, por atípicos hasta ahora, requieren de una incidencia específica en los planes de estudios.

Los conflictos de baja intensidad pueden definirse como una confrontación político-militar entre estados o grupos contendientes por debajo del nivel de guerra convencional, cuyo objetivo es resolver un problema político con el mínimo necesario de fuerza militar.

En este tipo de conflictos, que, en algunos casos, podrían dar lugar a confrontaciones de violencia intensa que los haría similares, para un mando intermedio, a los de media o alta intensidad, la acción militar constituye una acción más de las que el Estado se verá obligado a llevar a cabo en los distintos campos de la política, la economía, etc.

La experiencia que de ellos se tiene en nuestro país es escasa y ni siquiera la reglamentación o los textos utilizados en la Enseñanza les dedican la atención suficiente.

Acciones que corresponden a este concepto pueden ser incursiones, demostraciones de fuerza, liberación de rehenes, acciones fronterizas, recuperación de tropas en situación crítica, etc. Una operación de ayuda humanitaria podría derivar, por ejemplo, en un conflicto de baja intensidad.

La retención en la ciudad de Mostar de una unidad española de cascos azules por parte de la población musulmana de la ciudad estuvo a punto de dar lugar a una acción para liberar a la unidad, acción que podría haberse encuadrado perfectamente en este concepto.

Las Naciones Unidas han acuñado últimamente varios tipos de misiones con posibilidad de asignarse a unidades de un ejército organizado en el marco de todas las referencias dadas, como es el español.

Algunas de esas misiones tienen como característica la de no ser de cumplimiento exclusivo del Ejército. En algunas de las llevadas a cabo en Bosnia por la Agrupación Málaga participaron activa y curiosamente un grupo de objetos de conciencia.

Aunque algunas de dichas misiones no pasan, hoy en día, de ser un proyecto, es posible que los alumnos actuales de los centros de Enseñanza Militar se encuentren, en el plazo de pocos años, con la obligación de cumplirlas, como comandantes de algún tipo de unidad.

Dichas misiones son las siguientes:

- Despliegues preventivos.
- Establecimiento de zonas desmilitarizadas.
- Uso de fuerza militar para el establecimiento de la paz.
- Mantenimiento de la paz.

Las dos primeras misiones, a pesar de su carácter preventivo, presentan facetas comunes con las operaciones de mantenimiento de la paz, entendiéndose por tal el despliegue de una presencia de las Naciones Unidas en el terreno, con el consentimiento de las partes interesadas y con la participación del personal militar o policial y, frecuentemente, también de personal civil.

Será necesario que en la formación que se dé a nuestros alumnos se incluyan los siguientes temas:

- Asistencia humanitaria*, que ha de proporcionarse de conformidad con los principios de humanidad, neutralidad e imparcialidad, respetándose plenamente la soberanía, la integridad territorial, y sobre la base de una petición del país (asistencia sanitaria, intercambio de prisioneros, entrega de cadáveres, etc.).
- Mantenimiento de la seguridad*, estableciendo las condiciones necesarias, en zonas, movimientos, transportes, acciones logísticas, etc., o mediante la constitución de fuerzas de interposición.
- Apoyo a los esfuerzos de conciliación* (aproximación de partes,

establecimiento de reuniones y encuentros, etc.). Técnicas de negociación.

—Control de la violencia (ceses de fuego, recepción y destrucción de armamento, etc.).

Todas estas misiones requieren muchas veces la presencia del componente civil, que, en ocasiones, puede llegar a convertirse en su responsable.

Y ello puede incidir en una concepción distinta de dos parámetros fundamentales del sistema: el mando y la disciplina.

El primero ha de basarse en un gran sentido común y en encontrarse perfectamente instruido de la finalidad superior, puesto que los niveles de decisión habrán de descender en multitud de ocasiones hasta los últimos escalones del mando e incluso al propio individuo.

El nuevo sentido de la disciplina requiere de la suficiente claridad como para lograr un equilibrio perfecto con la iniciativa necesaria.

Las futuras operaciones de establecimiento de la paz exigirán, en ocasiones, el uso de la fuerza militar, tal como dispone el artículo 42 de la Carta de las NU.

En conclusión, el cumplimiento de las misiones asignadas para solucionar los conflictos actuales requiere unas normas y unos procedimientos, atípicos en relación y además de lo que hasta ahora se ha enseñado en los centros de formación militares, y específicos probablemente para determinado tipo de misiones.

En cuanto al nacimiento de nuevas organizaciones militares que necesariamente van a incidir en la Enseñanza Militar, el desarrollo del concepto de fuerzas combinadas y conjuntas (CJTF), fuerzas separables pero no separadas, permitirá la utilización de recursos de la OTAN para operaciones de la UEO, es decir, para operaciones de exclusivo interés europeo, que fortalecerán el criterio de multinacionalidad de las operaciones.

Otro ejemplo actual de nuevo concepto de ejército es el Cuerpo Europeo, que progresivamente va adquiriendo entidad extraordinaria con la participación en él de varios países.

Esta nueva estructura tiene como finalidad el proporcionar a la UEO y a la OTAN, y en definitiva a Europa, la capacidad militar propia necesaria; sus misiones son la defensa común de los aliados, el mantenimiento y restablecimiento de la paz y las acciones humanitarias.

Por acuerdo del Consejo de Ministros se ha determinado la participación española inicialmente con la BRIMZ (Brigada Mecanizada) XXI, una de las tres que en un plazo breve (1998) deben constituir la definitiva División Mecanizada integrada en el Cuerpo Europeo.

Vemos, pues, cómo cualquier operación que se haya de realizar en cualquier ámbito o escenario actual ha de participar de la característica común a todos los ejemplos de organización de fuerzas expuestos: la multinacionalidad. Esta característica constituye un rasgo primordial en el ejército de tierra del futuro y tiene una incidencia grande en la formación de los cuadros de mando.

A esta característica, aunque en menor medida, hay que añadir la de internacionalidad de las unidades, cuando son constituidas, a nivel normalmente de pequeñas unidades, por fuerzas de ejércitos de distintos países.

Desde el punto de vista de la enseñanza, además de conceptos puramente militares relativos a la necesidad de formar en la interoperatividad de medios y doctrinas, pueden extraerse otras necesidades docentes:

- Necesidad de formar en el concepto de seguridad colectiva, establecida en el marco de organizaciones supranacionales. Para ello nuestros alumnos deben conocer el mínimo marco de relación jurídica internacional existente en cada caso.
- Necesidad de formar en la relación y en la comunicación, mediante el aprendizaje de idiomas complementado con los intercambios necesarios, que no por ello deben ser escasos, mediante cursos, ejercicios, etc., que deben realizarse ya desde el período de formación de los alumnos.

Respecto al ámbito de actuación de nuestras fuerzas, quizás haya que convenir que, además del tradicional, existe otro, de características psicológicas, íntimamente ligado al anterior.

En la mayor parte de los casos ya no hay un campo de batalla en donde combatir, no existe esa zona única, delimitada por unas coordenadas, en donde la declaración de guerra, que ahora tampoco existe, era la línea que separaba instantáneamente en el tiempo la paz de la guerra. Ahora entre ellas dos el espacio que existe es un espacio de ausencia de paz, en donde sucede todo: las crisis, los conflictos, las disputas, las incomprensiones, las hambres y los odios. Y por encima de ese espacio donde se desarrolla todo, existe una tercera dimensión, en

donde actúan las fuerzas de la paz, proyectando sobre dicho plano sus acciones humanitarias y de ayuda.

Y el enseñar a mandar hombres para actuar en esas condiciones es muy difícil, porque muy difícil es ser conductor de hombres, en ocasiones en que la soledad del mando o la responsabilidad de la misión, o la angustia del momento, ahogan sentimientos, cercenan iniciativas o limitan facultades.

Esas condiciones en las que ha de desarrollarse la función mando son, entre otras, el incremento del peligro real; la creciente dificultad en el manejo y mantenimiento de material y armamento; la atomización de unidades que en ocasiones llegarán a convertirse en pequeños núcleos; su dispersión en grandes espacios; la importancia de las misiones encomendadas a los mandos subordinados de esas unidades, núcleos o incluso a individuos aislados, y la gran incomodidad, por el uso continuado, que producen los componentes del equipo individual (chaleco antifragsión, casco con elementos de comunicación, medios de visión nocturna, etc.).

De todo esto se deduce que una característica común al combate o misiones a desarrollar en el futuro será el «estrés», o cansancio por sobreesfuerzo, tanto físico como psíquico.

El elevado número de habilidades propias de la profesión, y por lo tanto de las misiones futuras, imposibilita o no hace aconsejable el «sobrepensamiento» de dichas habilidades. Algunos psicólogos militares dicen que debería tenerse en cuenta que una habilidad aprendida sólo en el punto de suficiencia puede acarrear problemas en un momento de fuerte tensión y que por todo ello las decisiones sobre lo que debe ser «sobrepensado» no deben tomarse con ligereza.

En las condiciones globales que hasta el momento han venido siendo expuestas, es mucho más importante *crear esquemas de actuación* en los alumnos. Esquemas mínimos, de tipo general, variado y flexible para poder ser adaptados en cualquier momento a la situación, de acuerdo con la propia iniciativa de cada uno y, por consiguiente aceptando las responsabilidades inherentes a la decisión tomada.

El alumno de la Enseñanza Militar de Formación de Grado Superior ha de ser y es preparado desde el primer momento para ser teniente, mando que ha de desempeñar precisamente, y al contrario de lo que ocurre en otras carreras, desde el primer día. Parece lógico, por tanto, que el cadete vaya acumulando un bagaje de esquemas, a

modo de herramientas, que él mismo con su experiencia y formación continuada irá configurando y personalizando. A falta de ese texto o prontuario imposible que todos hemos echado de menos en nuestros jóvenes e inexpertos años mozos, que nos dijera lo que teníamos que hacer en aquel determinado momento de apuro, podemos disponer de ese esquema inicial, sobre el que podemos basar una primera decisión.

En cuanto a los recursos, tanto los humanos como los materiales, han sufrido tal cantidad de transformaciones que necesario es tenerlos en cuenta para estudiar su incidencia en la formación de nuestros oficiales.

Respecto a los materiales, qué duda cabe de que el desarrollo de nuevas tecnologías está ligado al concepto de defensa.

El concepto de arma ha sido sustituido en muchos casos por el de sistema de armas, que implica: detección, obtención de datos, transmisión y tratamiento de las informaciones, designación de blancos, orden de tiro y direccionalidad de la munición. En todo este proceso intervienen radares, sistemas de cálculo, ordenadores, sistemas de guiado con posibilidad de actuación sobre las trayectorias, generalmente a base de infrarrojos o láser.

A modo de ejemplo, entre el 40 y el 90 % del coste final de un sistema de armas moderno está integrado por elementos y conjuntos electrónicos y ópticos. Del dinero que cuesta un barco, el 30 % es para electrónica; del valor de un avión de combate es el 35 %; y de un sistema de comunicaciones lo es el 95 %.

Una condición indispensable para poder llevar a cabo acciones de guerra modernas, en los términos expuestos, y con la posibilidad de empleo de la actual tecnología, es poder ejercer el mando desde el denominado C3-I, Mando (Comando), Control y Comunicación de la Información. Es lo más importante de las operaciones militares, puesto que es el medio por el que el mando va a estar en condiciones de tomar decisiones y transmitir las, es decir, en definitiva más escuchas u observaciones electrónicas, más uso de ordenadores y de medios de transmisión sofisticados.

Una de las características de la sociedad de las tecnologías avanzadas es la supremacía de lo cualitativo frente a lo cuantitativo. Por lo tanto, un Ejército en el que cada vez las tareas son más especializadas ha de exigir a sus miembros en general y a sus mandos en particular un

alto nivel de especialización técnica.

La utilización de tecnologías avanzadas disminuye la necesidad de una defensa física en el campo de batalla.

A nivel de mando, cuya función normalmente se ejercerá a distancia, el manejo de la técnica es fundamental.

En cualquier caso, los mandos deben estar familiarizados con el empleo de la tecnología de punta, que, como hemos visto, puede condicionar la capacidad operativa de una unidad en grado máximo. Y, en este aspecto, en donde la formación especializada parece querer tener un gran predominio sobre la formación generalizada, es donde habrá que ajustar las enseñanzas para encontrar el preciso término medio en el que el mando de una pequeña unidad pueda estar en condiciones de explotar perfectamente los medios técnicos puestos en sus manos, sin tener que llegar a ser un especialista.

Pero no solamente ha de estarse en condiciones de saber explotar los medios, sino de hacer de ellos un empleo justo, racional y acorde con la acción a desarrollar.

En este sentido se hace preciso completar la idea para determinar un concepto docente que se tiene muy en cuenta en la Enseñanza Militar: la necesidad de formar sobre el control de la fuerza y de sus efectos, y de las armas y los hombres que las sirven.

En cuanto al personal militar que encuadren las unidades, con el que el jefe va a encontrarse en un futuro próximo, responderá a características de profesionalización fundamentalmente.

Con independencia de las consideraciones positivas y negativas que pueden hacerse sobre la profesionalización de las Fuerzas Armadas, y la incidencia que sobre este concepto va a tener la tendencia demográfica negativa actual y previsible para los próximos años, que posiblemente concluirán, entre otras cosas, en una mayor presencia de la mujer y en la posible contemplación de un Servicio Nacional que pueda aglutinar y formar en la solidaridad nacional, habrá que tener en cuenta que en algunos países con mayor experiencia se define como característica importante de la tropa profesional el ser mayoritariamente personas con problemas de integración humana y con dificultades para encontrar trabajo en la vida civil, y que, en ocasiones, pueden pertenecer casi exclusivamente a estratos socioeconómicos de nivel cultural escaso, cosa que por ahora no ocurre con nuestros soldados profesionales,

cuya media de estudios es 55 % graduado escolar, BUP o FPII 23,5 % y COU o superior el 7,8 % (datos hasta 1995).

Lo cierto es que la existencia del soldado profesional en el conjunto de las características señaladas para el Ejército de Tierra representa un nuevo elemento a tener en cuenta respecto al que hay que formar al alumno de la Enseñanza Militar de Formación.

Su extracción social, las condiciones de tipo cultural y psicofísico con las que acceda a la profesión y su motivación particular, que, en algunos casos, se plasmará probablemente en algún tipo de vocación, más seguramente de tipo ocupacional que de cualquier otro, entre otras cosas, han de determinar unos tipos de conducta distintos de los del soldado de reemplazo.

El soldado profesional, animado a participar en la Defensa en muchos casos por una aceptable paga (sueldo/soldada), puede presentar, tal como sufren las Fuerzas Armadas de EEUU, unos problemas complejos de desarraigo de la unidad, de metas exteriores a la organización, de desvinculación de sus jefes, etc., que, en definitiva, afectan directamente a la cohesión de la unidad.

Ello, unido a la dificultad que presenta la transmisión de valores al soldado, ligado a la Defensa por un contrato laboral transitorio, exigirá un mayor esfuerzo y, por tanto, una mejor preparación de nuestros cuadros, sobre todo en los primeros empleos de oficial.

Este es el compromiso de la Enseñanza Militar ante esa sociedad. La sociedad actual, pasiva en su conjunto, poco solidaria en lo abstracto de la representatividad de los símbolos y, sin embargo, volcada en lo tangible; sumergida con retraso en la postmodernidad, contempla expectante el paso a este nuevo Ejército, pero quizá por ahora con más sentido de evasión de un problema que de colaboración con su solución.

En conclusión, el Ejército que nuestros alumnos van a encontrarse en un futuro próximo será pequeño, flexible, polivalente, profesionalizado y con elevado índice de especialización, constituido por fuerzas que podrán actuar en el área nacional, con las misiones tradicionales, o en las áreas europea e internacional. De carácter multinacional, en muchos casos tutelado por organismos internacionales, en cumplimiento de misiones «atípicas».

Dichas misiones, la orgánica de las unidades, sus zonas de actuación, los hombres que ha de mandar y los medios y tecnología de los

que hacer uso, a los que nos hemos venido refiriendo, constituyen las causas que necesariamente inciden en cualquier proyecto actualizado de enseñanza.

La complejidad apuntada de la Enseñanza Militar reside precisamente en que no solamente hay que impartir unos conocimientos más o menos ajustados a las necesidades científico-técnico-humanísticas de una carrera superior. La peculiaridad de la carrera militar la constituyen los otros dos campos de actuación señalados que han de ponerse en práctica, no solamente en espacios de tiempo dedicados con exclusividad a ellos (complementariedad), sino a la vez o en relación con los demás (interactividad).

La conducción de hombres o liderazgo es algo que nunca se llega a dominar, pero que requiere la atención primordial de todos los centros de formación, en sus aspectos teórico y práctico. Incluso las empresas se preocupan de organizar cursos dirigidos a sus ejecutivos y los «máster» proliferan por doquier.

Las condiciones y características de mando y dirección se agrupan en tablas de valores y cuelgan en las paredes de los despachos. Firmeza, capacidad para juzgar, juicio justo, honradez, equilibrio, sentimiento de honor, capacidad de arbitraje, autodisciplina férrea, satisfacción por la responsabilidad, respeto a los subordinados, afabilidad, decisión y firmeza en las órdenes, capacidad para utilizar experiencias, son conceptos recogidos de un texto sobre dirección de empresas.

Y es en el campo de los valores donde el papel del profesor militar, con su ejemplaridad y prestigio, tal como lo contemplan nuestras Reales Ordenanzas, adquiere características relevantes, porque los valores se viven y después se comparten, se contagian, se sugieren, se transmiten, pero difícilmente se enseñan.

Creo que la Enseñanza Militar, en este sentido, debe abarcar tres aspectos indisociables:

- La formación del jefe, que tiene por objetivo el proporcionar al futuro oficial la capacidad de prever, organizar, dirigir y controlar, o dicho de otro modo, de poner a sus subordinados en condiciones de «poder hacer».
- La formación como instructor. En esta ocasión se trata de conse-

guir que el futuro oficial sepa conseguir de sus subordinados el «saber hacer».

—La formación como educador. Su finalidad ahora es dar a los subordinados el «querer hacer».

Y el oficial ha de ser, siempre y a la vez, las tres cosas.

En el caso que nos ocupa, el mando como función y la disciplina son dos características influidas por los nuevos tipos de misiones; en ellas habrá que destacar el sentido común, la iniciativa, el amor a la responsabilidad, la paciencia y la capacidad de relación en un ambiente hostil. Y también el valor, del que apenas se habla, pero del que de una forma racional e inteligente debe hacer gala todo militar y transmitírsele a los que le rodean.

Hay que enseñar al alumno que es un instructor y educador permanente, y que el cumplimiento de la misión, que por otra parte le va a exigir, en las condiciones expuestas, un esfuerzo grande, no le exime de la preocupación por sus subordinados, que no concluye con la terminación de la acción encomendada. El oficial, en el cumplimiento de esas misiones, lejos de casa, ha de asumir la responsabilidad de convertirse en el gran valedor de sus subordinados, con independencia de la facilidad de adhesión con que cuente por parte de ellos, por las características peculiares en que se desarrollan este tipo de acciones.

La asignatura Psicología social-Técnicas de mando, y los seminarios, conferencias, etc., que se imparten en relación con ello, sólo constituyen la parte teórica que luego se complementa con las prácticas a realizar en unidades y ejercicios. Pero es aquí y en lo que respecta a virtudes y tradiciones, a las que se refieren nuestras Reales Ordenanzas en tantas ocasiones, y que, al fin y al cabo, constituyen la base del estilo militar que también hay que enseñar a nuestros alumnos, en donde el militar profesor, como ha sido dicho, tiene un papel preponderante. En la Milicia el prestigio y la ejemplaridad son el punto de partida de todo enseñante.

En fin, Don Braulio Foz, preceptor de Latinidad y Retórica en Cantavieja, reino de Aragón, publicó en 1820 el *Plan y método para la enseñanza de las letras humanas*. En él citaba una frase llena de sentido: «Primero es lo necesario, después lo útil, y lo postrero lo agradable».

Yo como conclusión, lo aplicaría del siguiente modo:

Lo necesario se está haciendo tan complejo, que ya no se puede distinguir qué es de todo ello lo más útil.

Si el Forum Deusto hubiese podido invitar a un simple soldado de la Infantería española llamado D. Pedro Calderón de la Barca para hablar del tema que nos ha ocupado, éste habría sido más contundente y, sobre todo, más breve y armónico, porque habría dicho:

«Aquí la más principal
hazaña es obedecer
y el modo como ha de ser
es ni pedir ni rehusar;
aquí, en fin, la cortesía,
el buen trato, la verdad,
la fineza, la lealtad,
el valor, la bizarría,
el crédito, la opinión,
la constancia, la paciencia,
la humildad y la obediencia,
fama, honor y vida, son
caudal de pobres soldados;
que en buena o mala fortuna
la Milicia no es más que una
Religión de hombres honrados».

Participación juvenil y ciudadana en las sociedades democráticas

por D. David Ortiz

*Conferencia pronunciada
el 14 de octubre de 1997*

Forum Deusto

Participación juvenil y ciudadana en las sociedades democráticas

por D. David Ortiz*

Como los recientes acontecimientos me obligan he tenido que introducir un nuevo elemento en el contenido inicial de esta conferencia.

En primer lugar quiero exponer el contenido de la Declaración Conjunta en favor de la Educación, firmada recientemente por prácticamente todas las fuerzas sociales de la comunidad educativa. Documento este cuyo único precedente comparable es el artículo 27 de nuestra Constitución, por el grado de consenso y la diversidad ideológica de las organizaciones firmantes, de las que CANAE forma parte. Esta Declaración expone una visión general de cuál es el modelo de educación que queremos y que defendemos; por tanto, puede ser la mejor manera de desarrollar cuál es el punto de vista de la mayoría de los estudiantes sobre los aspectos esenciales del sistema educativo y sobre cuestiones más particulares que nos afectan directamente.

Posteriormente intentaré desarrollar de manera más profunda la cuestión de la participación. Cuestión esta que considero especialmente importante en estos últimos tiempos por los ataques y desprecios que, en concreto, la participación estudiantil está soportando. Igualmente intentaré resaltar la importancia de esta participación y su papel en el proceso educativo y algunos apuntes sobre el modelo que defendemos y deseamos en los centros educativos y en la sociedad en general.

* David Ortiz, nacido en 1975, es estudiante de 3.º de Ciencias Físicas en la Universidad Complutense de Madrid. Tras ocupar diversos puestos de responsabilidad en la federación madrileña de CANAE (FADAE-Madrid) es, desde 1993, presidente de CANAE (Confederación Autónoma Nacional de Asociaciones de Estudiantes). Es además, desde 1996, consejero escolar del Estado miembro de la Comisión Permanente, así como miembro electo de la Junta de su facultad desde 1997. Ortiz ha participado en el Comité de Relaciones Internacionales y en la Comisión Especializada n.º 1 (Educación y Empleo) del Consejo de la Juventud de España (CJE), además de en diversos cursos y actividades.

Paso, por tanto, a la exposición de la Declaración Conjunta en favor de la Educación.

Declaración Conjunta en favor de la Educación

0.1. La Constitución, en particular los artículos 27 y 10, constituye el marco de encuentro de los sectores políticos y sociales en relación con la educación. Las entidades que suscribimos este documento reconocemos el valor de los principios en él garantizados y los progresos que España ha realizado en los últimos veinte años para modernizar su sistema educativo. También somos conscientes de las insuficiencias que todavía subsisten. A estas carencias se une el riesgo, siempre actual, de sucumbir a la vieja tentación de tejer y destejer según se produzcan los legítimos cambios de gobierno. En estos momentos, en que está en marcha una profunda reforma educativa impulsada especialmente a partir de la aprobación de la LOGSE, las entidades firmantes de este documento creemos que es necesario lograr un clima de concordia y estabilidad que garantice la consecución de los grandes objetivos que deben orientar la educación española de cara al próximo milenio. En consecuencia, respaldamos las líneas básicas de la reforma sin que esto signifique una rígida aprobación de todas sus propuestas, admitiendo las modificaciones que la propia experiencia vaya poniendo de relieve, tal y como, por otra parte, esta misma ley proclama en su preámbulo.

0.2. La educación española, en sus aspectos básicos, no puede quedar sometida a los vaivenes de la coyuntura política y económica. Creemos por tanto que la educación debe ser considerada en estos momentos una cuestión de la máxima prioridad. Desde esta perspectiva, la educación ha de ser objeto de una política de Estado que garantice los medios, las estrategias y los recursos necesarios para hacer frente al más grande de los retos planteados: el logro de una educación de calidad compatible con los principios de equidad social y de libertad.

0.3. Las entidades firmantes de este documento asumimos una actitud activa en defensa de los objetivos propuestos y pedimos a todas las fuerzas parlamentarias, al Ministerio de Educación y a todas las administraciones educativas competentes una respuesta precisa y completa. Una respuesta que debe iniciarse con un acuerdo parlamentario que asegure una financiación suficiente para la implantación de la reforma educativa y que debe hacer posible el cumplimiento progresivo de los

puntos contenidos en este documento. La firma conjunta de esta declaración no supone compartir los mismos puntos de vista en los problemas educativos como consta en los escritos que presentan las organizaciones en relación con la firma de la presente Declaración, que constituyen la memoria de la misma que se facilitará a los firmantes. No obstante hemos preferido destacar, por bien de la educación, aquellos objetivos básicos que, en un planteamiento equilibrado, nos unen en su defensa: la aplicación de la igualdad de oportunidades en el acceso a los bienes de la educación; la extensión de la educación básica, obligatoria y gratuita hasta los dieciséis años; la integración del alumnado en la educación básica; la mejora de la educación secundaria; la transformación de la formación profesional; el desarrollo profesional de los/las docentes, el reconocimiento de la importancia de su trabajo y el compromiso en promover su valoración social; la consideración del centro escolar como eje fundamental del sistema educativo; el carácter básico de la educación como servicio público y de interés social, que integra tanto a la enseñanza pública como a la enseñanza concertada, con su actual equilibrio en el respeto a los principios constitucionales; el apoyo a la participación de los distintos sectores que constituyen la comunidad educativa; finalmente, la programación general y la ordenación territorial de la educación dentro de la unidad básica del sistema educativo. Para responder a todas las exigencias que se derivan de este acuerdo es necesario que el Gobierno y las comunidades autónomas garanticen la financiación que se precisa.

0.4. Creemos que es necesario en la hora actual un nuevo impulso a la educación que permita hacer frente a los grandes retos nacionales y europeos que tenemos planteados. Este nuevo impulso debe ser fruto de un amplio acuerdo que cree un clima de seguridad en el conjunto de la sociedad y en todos los miembros que forman parte de la comunidad educativa y que genere una mayor confianza en las posibilidades de la reforma para mejorar el sistema educativo. Sobre estas premisas, la propuesta que realizamos establece los aspectos básicos sobre los que es posible hoy el amplio compromiso que la educación exige. Este compromiso se desarrolla en los puntos siguientes:

1. *Estructura del sistema educativo*

1.1. Se mantendrá el objetivo de extender la educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años y la organización de la educación secundaria en dos etapas: secundaria obligatoria de cuatro años de duración y

postobligatoria (bachillerato y formación profesional específica). El carácter comprensivo de la organización de esta etapa será compatible con una progresiva diversificación, asegurándose a todos los centros los recursos humanos y materiales necesarios para garantizar la debida atención educativa a la diversidad de situaciones en que se encuentre el alumnado. Se evitará cualquier tipo de segregación del mismo a lo largo de todo el proceso educativo.

1.2. En la definición de la red de centros deberán participar las comunidades autónomas y colaborarán las organizaciones sociales y sindicales con el fin de tener en cuenta sus inquietudes y propuestas, con el objetivo de que al término de la aplicación de la reforma la etapa de educación secundaria obligatoria se imparta en institutos, centros concertados de secundaria y centros integrados.

1.3. Se impulsarán las iniciativas políticas, legislativas y organizativas necesarias para la configuración de un sistema integrado de formación profesional que amplíe la oferta existente, mejore la gestión y la coordinación de las administraciones implicadas y permita el establecimiento de una formación profesional más adaptada a las necesidades de la sociedad, considerando a los centros educativos como eje de la formación profesional reglada. En todo caso las administraciones educativas prestarán una especial atención a este tipo de formación profesional.

1.4. La organización de las enseñanzas se realizará con criterios flexibles, favoreciéndose la autonomía de los centros y la atención a la diversidad del alumnado.

2. *Financiación de la enseñanza*

2.1. La enseñanza pública, que tiene la responsabilidad básica de universalizar la instrucción educativa, necesita que las administraciones educativas le otorguen una atención especial que le permita ofrecer una enseñanza de calidad contrastada. Por ello, durante los próximos años deberá incrementarse el esfuerzo presupuestario para completar la red de institutos de educación secundaria, desarrollar la formación profesional, incorporar la plantilla necesaria del profesorado y personal de servicios, dotar a todos los institutos de secundaria de departamentos de orientación y colaborar con ellos para mejorar sus instalaciones, asegurar el transporte y el servicio de comedor necesarios, ampliar la oferta de plazas en la etapa de educación infantil e incrementar los

programas de garantía social. Al mismo tiempo se iniciará un nuevo sistema de incentivos profesionales a los profesores basado en criterios objetivos de mérito y capacidad.

2.2. La potenciación de la enseñanza pública por parte de las administraciones educativas, responsables en última instancia de su buen funcionamiento, deberá armonizarse con el derecho de la enseñanza privada a recibir fondos públicos a través del concierto educativo, de acuerdo con las necesidades objetivas de escolarización y según la actual legislación establecida. El conjunto de centros que reciban estos fondos deberán estar sometidos a las mismas condiciones de control social. Igualmente deberá realizarse una programación de la oferta educativa, en la que participen los distintos sectores sociales, que asegure el derecho a la educación, la buena gestión de los recursos públicos y la posibilidad de escoger centro docente dentro de la oferta de puestos escolares gratuitos, en condiciones de igualdad.

2.3. Todos los centros sostenidos con fondos públicos deberán recibir los recursos necesarios para cumplir sus objetivos con criterios de calidad y deberán estar comprometidos con la escolarización del alumnado con mayores problemas sociales y culturales o con necesidades educativas especiales. Los centros que efectivamente escolaricen a estos alumnos y alumnas, evitando que haya un número elevado sólo en algunos centros, recibirán los medios complementarios que sean necesarios con el fin de garantizar una educación de calidad.

2.4. Se extenderá la gratuidad de la enseñanza hasta los 16 años y, en consecuencia, se ampliarán los conciertos educativos hasta el final de la educación secundaria obligatoria. De esta forma deberán asegurarse los recursos suficientes para que los centros concertados dispongan de los medios pedagógicos y departamentos de orientación que permitan también ofrecer una enseñanza de calidad a su alumnado.

2.5. En la medida en que se cumplan los compromisos presupuestarios, especialmente los contemplados en los apartados anteriores, que se reclaman en este documento, habrá que proceder a la fijación de los módulos económicos en función de las características de las nuevas enseñanzas, lo que supondrá conocer con precisión los equipos docentes y directivos necesarios, el coste del puesto escolar, y se desarrollarán y continuarán los sistemas de financiación con corporaciones locales, otras administraciones públicas, cooperativas de enseñanza y entidades privadas titulares de centros concertados, sin fines de lucro, para ampliar la oferta gratuita del segundo ciclo de la educación infan-

til. En este proceso tendrán prioridad aquellos centros que escolarizan alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales o que proceden de minorías étnicas o culturales. De esta forma se dará respuesta a las demandas de las familias que escolarizan a sus hijos/as en estos centros. Al mismo tiempo se asegurará el control social de los fondos públicos y el acceso de los alumnos y alumnas que lo soliciten sin ningún tipo de discriminación.

2.6. Estos compromisos deberán plasmarse en un plan de financiación de cinco años de duración, que sea aprobado por las fuerzas parlamentarias y que asegure, a través de las medidas legislativas que se consideren oportunas, su inclusión en los presupuestos generales del Estado. De esta forma, al final de este proceso, el gasto público en educación será del 6 % del P.I.B., equiparable al de los países de la Unión Europea que otorgan una mayor prioridad a la educación.

3. *Desarrollo profesional y valoración del profesorado*

3.1. Se propone diseñar un nuevo marco de incentivos profesionales y retributivos para el profesorado que supere el actualmente establecido y asegure nuevas perspectivas profesionales. Estos nuevos incentivos deberán basarse en criterios objetivos, deberán ser negociados con los representantes sindicales del profesorado y estarán vinculados, principalmente, a la valoración de la práctica docente, a proyectos de innovación o al trabajo en equipo. Las administraciones educativas reconocerán y facilitarán la tarea de investigación educativa a través de la práctica docente. Igualmente, promoverán la movilidad del profesorado dentro de las distintas etapas del sistema educativo en su conjunto.

3.2. Las administraciones educativas facilitarán los recursos necesarios para alcanzar la analogía retributiva del profesorado de centros concertados con los de los centros públicos. El consejo escolar intervendrá en la fijación de los criterios de selección del profesorado.

3.3. Durante estos años es especialmente importante ampliar la oferta de formación al profesorado, tanto desde los centros de profesores y de recursos como desde la universidad, desde los movimientos de renovación pedagógica y desde las instituciones y agentes sociales comprometidos con la formación, así como mejorar las condiciones de trabajo del profesorado para favorecer la práctica docente.

4. *Funcionamiento de los centros*

4.1. Los centros, preservando el papel que le corresponde al Claustro de Profesores en los aspectos didácticos, tendrán autonomía para establecer un proyecto educativo propio, en cuya elaboración participará la comunidad educativa y del que se informará a todos sus miembros para favorecer un mayor compromiso en su funcionamiento. De esta forma, y a través de la participación de todos los sectores educativos, se avanzará hacia una enseñanza de mayor calidad para todo el alumnado. Esta participación de la comunidad educativa se mantendrá en la elección del director o de la directora.

4.2. La evaluación de los centros sostenidos con fondos públicos deberá permitir que cada comunidad educativa conozca el funcionamiento de su centro y pueda acordar programas para mejorarlo. Las evaluaciones que se realicen deberán tener en cuenta el contexto socioeconómico de los centros, el nivel inicial del alumnado que en él se escolariza, los procesos educativos y los resultados que se obtienen. La evaluación deberá ampliarse al funcionamiento de las administraciones educativas.

4.3. La importancia de la participación para el mejor funcionamiento de los centros sostenidos con fondos públicos reclama una especial potenciación de la formación y financiación del movimiento asociativo de padres y madres del alumnado, de las asociaciones de éstos y de la comunidad educativa en general. Las administraciones educativas propiciarán e impulsarán cuantas iniciativas aseguren una mayor participación de cualquier estamento de la comunidad educativa en los centros sostenidos con fondos públicos.

5. *Política de educación compensatoria*

5.1. Los poderes públicos deberán ampliar sus programas de educación compensatoria. El Ministerio de Educación incorporará e incrementará progresivamente un capítulo presupuestario específico destinado a colaborar con las comunidades autónomas que tengan que escolarizar a un mayor número de alumnado que se halle en situaciones sociales o culturales desfavorecidas. Asimismo se incrementarán las becas y ayudas al estudio para la enseñanza no obligatoria.

5.2. Las condiciones específicas en las que estudian los/as alumnos/as que viven en la zona rural exigen un mayor esfuerzo a las admi-

nistraciones educativas para asegurar que estos/as alumnos/as acceden a la enseñanza en condiciones de igualdad.

6. *Las transferencias educativas y la cooperación entre todas las administraciones educativas*

6.1. El compromiso de completar este año las transferencias en materia educativa plantea una nueva dificultad, aunque sólo sea en sus primeros momentos, a los problemas de aplicación de la reforma. Es necesaria una estrecha coordinación entre todas las administraciones educativas que conduzca a que la ciudadanía valore positivamente este proceso. Se impulsará la participación de todos los agentes sociales en este proceso, especialmente a través de los consejos escolares autonómicos.

6.2. El acuerdo que desde este documento se propone debería servir para realizar estas transferencias con un compromiso parlamentario de financiación y para asegurar, a todas las comunidades autónomas, los recursos necesarios para completar la reforma emprendida. De esta forma será posible garantizar la cooperación entre todas las administraciones educativas en un marco educativo básico común, estable y con criterios de calidad homogéneos, dentro de un clima de colaboración, solidaridad y confianza en el futuro de la educación.

6.3. En consecuencia, las entidades firmantes de esta declaración nos dirigimos a todas las fuerzas parlamentarias, al Ministerio de Educación y a todas las administraciones educativas competentes, para que apoyen decididamente estos objetivos, que consideramos necesarios para la educación en nuestro país, y nos ofrecemos a mantener con todas las autoridades educativas un diálogo constructivo.

6.4. Finalmente, la Fundación Encuentro hace público su agradecimiento a las entidades que han participado en la elaboración de esta Declaración por la atención que han prestado a su convocatoria y por el clima de diálogo que ellas mismas han conseguido. La misma Fundación se atreve a rogar a todas las fuerzas sociales de la comunidad educativa que mantengan la concordia lograda y que, a través de futuras reuniones, acerquen aún más sus puntos de vista y refuercen la integración de la comunidad educativa. Es la mejor contribución que pueden hacer a la noble y trascendental tarea educadora que están realizando.

Y para que conste, firman la presente Declaración los representantes de las entidades que figuran a continuación:

- Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (CEAPA): Carlos Ladrón de Guevara.
- Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA): Agustín Dosil Maceira.
- Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE): Angel Astorgano Ruiz.
- Federación de Enseñanza Comisiones Obreras (CCOO): Fernando Lezcano.
- ANPE - Sindicato Independiente: Daniel Lucendo.
- Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT): Rafael Jerez.
- Confederación de Centros de Educación y Gestión (EG): Luis Alvarez Torres.
- Secretariado de la Escuela Cristiana de Cataluña (SECC): Francesc Riu Rovira.
- Asociación profesional «Serveis Educatius de Catalunya»: M. Dolors Bassols i Teixidor.
- Confederación Cristiana de Asociaciones de Padres de Alumnos de Cataluña: Juan Torres Cancela.
- Asociación de Profesores de las Escuelas Cristianas de Cataluña (APECC): Josep Riulas Parcerissa.
- Confederación de Sindicatos Independiente y Sindical de Funcionarios (CSI-CSFI): Juan Alvaro Iglesias.
- Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE): Francisco Vírveda García.
- Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica (MPR): Antonio Serrano Lozano.
- Federación de Enseñanza. Unión Sindical Obrera (USO): José Luis Fernández Santillana.
- Unión Española de Cooperativas de Enseñanza (UECoE): Carlos Sierra Sosa.
- Confederación Autónoma Nacional de Asociaciones de Estudiantes (CANAE): Francisco Jesús Moza Zapatero.
- Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE): Félix Falcón.

Adhesiones personales y de otras entidades

- Raúl Vázquez, Alvaro Marchesi, Manuel de Puelles, José María Martín Patino.

- Asociación de Centros por la Escuela Pública (ACEP).
- Centro de Actividades Pedagógicas de la Fundación Tomillo (CAPTO).
- Fernando de la Puente SJ, Comisión Nacional de Educación SJ (CONEDSI).

En Madrid, a 17 de septiembre de 1997.

De todos es conocida la estrecha relación que existe entre educación y sociedad. La educación, entendida en su más amplio sentido, es decir, como proceso de socialización del individuo, es uno de los pilares básicos de cualquier colectivo humano.

En efecto, la educación del individuo es un paso previo e imprescindible para la futura participación de éste en su entorno social.

Es esta educación la que marcará el futuro comportamiento del individuo en la sociedad. Así pues, un individuo educado en un ambiente represivo y violento será, muy probablemente, una persona represiva y violenta.

Es durante la primera infancia cuando este proceso socializador se hace más intenso; la cantidad de información que el niño recibe se multiplica al abordar todos los puntos del comportamiento humano. Además, es entonces cuando el cerebro es más plástico y adquiere con más rapidez los rudimentos de la vida social.

Sin embargo, no acaba aquí el proceso de la educación; continúa muy intensamente hasta el final de la adolescencia, y se prolonga hasta bien entrada la madurez, llegando incluso a la vejez.

Por lo tanto, podemos afirmar sin ningún tipo de dudas que la educación es un proceso social y personal, de duración indefinida, consistente, en un primer término, en la adquisición de actitudes, actos, valores y conocimientos culturales por parte de un individuo, con el fin de facilitar su inserción y participación en la sociedad.

La educación en las sociedades industriales ha servido para inculcar en el niño un modelo social que durante cerca de un siglo y medio ha sido el predominante. Este modelo social ha evolucionado mucho con el tiempo, pero no tanto la educación. Aunque los programas educativos han cambiado, no así los métodos, que siguen siendo, con muy pocas variaciones, los mismos que utilizaron los profesores de principio de siglo.

Mientras la ya clásica figura del trabajador fabril está a punto de desaparecer, el proceso de socialización institucional (la educación escolar) sigue adiestrando a los niños para el tan comentado fracaso escolar; los niños no se identifican con una escuela anacrónica, no relacionan esa realidad rígida y masificada que para ellos es la escuela con las formas cambiantes y flexibles de la sociedad post-industrial, a la que ya pertenecemos. En definitiva, es una escuela que aburre, que no sirve, que está acabando con las expectativas de muchos menores, desde su primera infancia hasta la mayoría de edad, convirtiéndoles en sujetos pasivos de su propia educación.

Las escuelas democráticas

Con la llegada del post-industrialismo, la vida académica tuvo ante sí un reto hasta entonces desconocido: las escuelas, como la mayoría de las instituciones sociales, debían ser democráticas. Y en esa dirección se han movido en las últimas décadas (desde finales de los años 60) los distintos órganos dedicados a la educación, siempre, desde luego, con grados muy dispares de éxito o fracaso.

Se creó la figura del delegado, las juntas de delegados, se intentó democratizar el modelo administrativo de los centros (los famosos consejos escolares) y se creó la figura de la asociación de estudiantes, tanto en enseñanzas medias como en la universidad, inicialmente con unos fines bastante distintos de la mera participación democrática.

Sin embargo, estos intentos de democratizar la institución escolar se quedaron, en su mayoría, en la ley. En realidad, las cosas siguen casi igual en la práctica. No se puede concebir una verdadera democratización de los centros educativos manteniendo apartado al principal protagonista del proceso: el estudiante. Nuestra sociedad se encuentra en un sistema democrático; por tanto, la educación como proceso socializador tiene la obligación de formar ciudadanos integrados de la mejor manera posible en este contexto.

El modelo industrial sigue estando vigente. En última instancia, los estudiantes siguen estando totalmente a merced de los profesores. Hay demasiadas valoraciones que además son elásticas y sujetas a interpretaciones, y el futuro del estudiante depende en gran medida de sus educadores.

Otro problema añadido es la falta de colaboración, en algunos casos, de los directivos de los centros. Algunos directores y profesores se

sienten en sus centros como «señores feudales», dueños de vidas y expedientes, y no consienten la intromisión de los estudiantes en el desarrollo de las actividades del centro.

Así, mientras se preparan directrices para modernizar el modelo industrial, en la práctica diaria los derechos de los estudiantes, como alumnos y ciudadanos, son violados constantemente. Se quiere aumentar la calidad de la enseñanza en los centros educativos sin tener en cuenta baremos de tal importancia como el respeto de estos derechos o como la verdadera formación integral que los alumnos han de recibir. Los baremos estrictamente académicos simplemente no sirven, la escuela es un concepto mucho más amplio y su evaluación requiere unos esfuerzos mucho mayores.

De aquí nace la necesidad de utilizar todos los medios disponibles para el estudiante, de tal manera que la modernización y democratización de la educación se convierta en una realidad.

Asociacionismo estudiantil

Este proyecto basa su fundamento en el asociacionismo autogestionado de los estudiantes, con el fin de modernizar la educación y hacer valer sus derechos, que están reconocidos, pero no respetados.

Igualmente el asociacionismo guarda una muy estrecha relación con la calidad de la enseñanza, redundando en favor de ésta. Y está íntimamente unido a la transversalidad con todo lo que ello implica.

Cualquier sociedad democrática reconoce en el seno de sus leyes fundamentales el derecho a la asociación. Este derecho, que en un principio puede parecer banal, es, sin duda alguna, uno de los más poderosos instrumentos que el ciudadano encuentra a su alcance para participar activamente en la vida pública (económica, social, política, cultural...).

Los individuos que realizan una tarea común sienten la necesidad de organizarse, de asociarse. Una asociación basada en unos intereses comunes es mucho más capaz de llevarlos a buen término que un individuo aislado. De todos es conocido que la unión hace la fuerza. Este es el principal axioma del asociacionismo.

El asociacionismo estudiantil tiene sus propias características, que lo distinguen del resto de los tipos de asociacionismo:

- Es un asociacionismo perecedero: el asociado deja de pertenecer a la asociación una vez que ha dejado de estudiar.

- Es un asociacionismo concreto: contrariamente a las asociaciones juveniles de tipo general, la asociación de estudiantes defiende los intereses del estudiante específicamente, dentro del mundo educativo. No se desentiende de los numerosos problemas sociales, pero el delimitar el campo de acción es un requisito necesario para concretar esfuerzos. Independientemente, apoya la labor de otras organizaciones que atienden a los otros problemas.
- Es un asociacionismo reivindicativo: las asociaciones tienen el derecho y el deber de reivindicar los derechos que les reconocen a sus asociados, de protegerlos y de colaborar con los órganos competentes para mejorar las condiciones de la enseñanza.

Pero, principalmente, es un asociacionismo autónomo.

Es autónomo de ideologías y manipulaciones partidistas, porque el proyecto de asociacionismo estudiantil está por encima de cualquier fin político y sólo pretende que los esfuerzos por respetar los derechos de los estudiantes se lleven a buen término. Sólo hay una línea lógica y concreta para conseguir este objetivo.

A continuación paso a comentar varios cuadros comparativos y cifras que me servirán para establecer la relación entre participación estudiantil y juvenil en general, y sus consecuencias en las sociedades democráticas, así como el estudio comparativo de varias estructuras de participación en nuestro país y en otros países europeos, que espero aporten más luz sobre este tema y puedan mostrar el modelo de participación que defiendo.

Consejo Escolar del Estado

Competencias	Composición	Funcionamiento	Estructura
<p>El CE del Estado deberá ser consultado en las siguientes cuestiones:</p> <ol style="list-style-type: none"> La programación general de la enseñanza. Las normas básicas que haya de dictar el Estado para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución o para la ordenación general del sistema educativo. Todas aquellas otras en que, por precepto expreso de una Ley, haya de consultarse al Consejo Escolar en pleno. Aquellas cuestiones que, por su transcendencia, le sean sometidas por el Ministerio de Educación y Cultura. Aprobar el informe anual elaborado por la Comi- 	<p>El CE del Estado estará formado por los miembros siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> Presidente Vicepresidente Consejero Secretario <p>Los consejeros se repartirán de la siguiente forma:</p> <ol style="list-style-type: none"> Veinte profesores nombrados a propuesta de sus centrales y asociaciones sindicales que, de acuerdo con la legislación vigente, tengan la consideración de más representativas. Enseñanza pública: doce profesores. Enseñanza privada: ocho profesores. Doce padres de alumnos nombrados a propuesta 	<p><i>Comisión Permanente</i></p> <p>Componen la Comisión Permanente del Consejo el Presidente, el Vicepresidente y la cuarta parte de cada uno de los grupos de consejeros a que nos hemos referido en el punto 6 elegidos por sus miembros en el seno de los mismos, de acuerdo con el procedimiento que se establezca en el reglamento de funcionamiento del Consejo. La Comisión Permanente será consultada con carácter preceptivo en los siguientes asuntos:</p> <ol style="list-style-type: none"> Los proyectos de reglamento que hayan de ser aprobados por el Gobierno en desarrollo de la legislación básica de la enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> — Pleno. — Comisión Permanente. — Ponencias: <ul style="list-style-type: none"> • Dictámenes e Informes. • Estudios. • Otras ponencias creadas por la Comisión Permanente.

Competencias	Composición	Funcionamiento	Estructura
<p>sión Permanente sobre el estado y situación del sistema educativo y haberlo público.</p> <p>f) Aprobar y elaborar las propuestas de la Comisión Permanente al Ministerio de Educación y Cultura sobre cuestiones relacionadas con los puntos enumerados en este apartado.</p>	<p>de las confederaciones de asociaciones de padres de alumnos más representativas en función del número de afiliados.</p> <p>c) Ocho alumnos nombrados a propuesta de las confederaciones de asociaciones de alumnos más representativas en función del número de afiliados.</p> <p>d) Cuatro representantes del personal de administración y de servicios de los centros docentes a propuesta de sus centrales y asociaciones sindicales que, de acuerdo con la legislación vigente, tengan la consideración de más representativas.</p> <p>e) Cuatro titulares de centros docentes privados nombrados a propuesta de las organizaciones</p>	<p>b) La fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de las demás condiciones para la obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y su aplicación en casos dudosos o conflictivos.</p> <p>c) Las disposiciones reglamentarias que se reflejarán al desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades.</p> <p>d) La determinación de los niveles mínimos de rendimiento y calidad.</p> <p>e) La determinación de los requisitos mínimos que deben reunir los centros docentes para impartir las enseñanzas con garantía de calidad.</p> <p>f) Los que por disposición legal hayan de ser sometidos al Consejo y no se</p>	

Competencias	Composición	Funcionamiento	Estructura
	<p>empresariales de la enseñanza que, de acuerdo con la legislación vigente, tengan la consideración de más representativas.</p> <p>f) Cuatro representantes nombrados a propuesta de las centrales sindicales que, de acuerdo con la legislación vigente, tengan la consideración de más representativas.</p> <p>g) Cuatro representantes nombrados a propuesta de las organizaciones patronales que, de acuerdo con la legislación vigente, tengan la consideración de más representativas.</p> <p>h) Ocho representantes de la Administración Educativa del Estado designados por el Ministro de Educación y Ciencia.</p> <p>i) Cuatro representantes de las universidades</p>	<p>atribuyan expresamente a la competencia del pleno.</p> <p>g) Cualquier otra cuestión que le sea sometida por el Ministerio de Educación y Ciencia.</p> <p>h) La elaboración del informe anual que sobre el estado y situación del sistema educativo ha de elevar al pleno del Consejo.</p> <p>Los consejeros podrán, en el seno de la comisión permanente, formular propuestas sobre las cuestiones competenciales del Consejo y sobre cualquiera otra concerniente a la calidad de la enseñanza.</p> <p>La Comisión Permanente hará suyas las referidas propuestas cuando las apruebe la mayoría absoluta de sus miembros y las elevará al</p>	

Competencias	Composición	Funcionamiento	Estructura
	<p>nombrados a propuesta del Consejo de Universidades.</p> <p>j) Doce personalidades de reconocido prestigio en el campo de la educación, de la renovación pedagógica y de las instituciones y organizaciones confesionales y laicas de mayor tradición y dedicación a la enseñanza, designadas por el Ministro de Educación y Ciencia.</p>	<p>pleno o al MEC, según se trate de materias propias de las competencias de aquél o de la Comisión Permanente.</p> <p>La Comisión Permanente se reunirá cuantas veces sean necesarias para entender de los asuntos de su competencia y, en todo caso, con carácter previo a la celebración del pleno a fin de preparar las sesiones de éste. También se reunirá cuando lo solicite un tercio de sus miembros.</p> <p>Las sesiones de la Comisión Permanente serán convocadas por el Presidente del Consejo con siete días de antelación, salvo que por razones de urgencia deba ser en el plazo de setenta y dos horas.</p> <p>La CP decidirá el número de ponencias que hayan de re-</p>	

Competencias	Composición	Funcionamiento	Estructura
		<p>dactar los informes que serán sometidos a su deliberación. Como mínimo se constituirá una ponencia de Dictámenes e Informes y otra de Estudios para la elaboración del informe anual sobre el estado y situación del sistema educativo. El presidente, a propuesta de la Comisión Permanente, designará los consejeros que considere necesario integrar en las ponencias, pudiendo igualmente recabar la asistencia técnica que estime oportuna.</p> <p>Los estudios de las ponencias no tendrán carácter vinculante para la Comisión Permanente, que podrá devolverlos para nuevo estudio.</p>	

Consejo Escolar de Euskadi

Competencias	Composición	Funcionamiento	Estructura
<p>El C.E. de Euskadi deberá ser preceptivamente consultado sobre los siguientes asuntos:</p> <p>a) Programación general de la enseñanza.</p> <p>b) Anteproyectos de leyes y proyectos de disposiciones generales que afecten directamente al ejercicio efectivo del derecho a la educación, a la libertad de enseñanza y al cumplimiento de las obligaciones que a los poderes públicos impone el art. 27 de la Const.</p> <p>c) Los criterios básicos sobre la creación, supresión y modificación de plazas escolares.</p> <p>d) Normas generales sobre equipamientos y construcciones escolares.</p>	<p>El C.E. de Euskadi estará integrado por el presidente, el vicepresidente, los consejeros y el secretario. Los consejeros estarán repartidos de la siguiente forma:</p> <p>a) 6 profesores de enseñanza no universitaria, propuestos por las asociaciones y sindicatos de profesores, en proporción a su representatividad.</p> <p>b) 6 padres de alumnos de enseñanza no universitaria, cuya designación corresponderá a las confederaciones o federaciones de padres de alumnos, en proporción a su representatividad.</p> <p>c) 6 alumnos de enseñanza no universitaria.</p>	<p>La <i>Comisión Permanente</i> estará compuesta por:</p> <p>a) El presidente del Consejo Escolar de Euskadi.</p> <p>b) El vicepresidente del Consejo.</p> <p>c) Los presidentes de las restantes comisiones, que serán designados por el presidente del Consejo.</p> <p>d) Un representante del grupo de padres.</p> <p>e) Un representante del grupo de alumnos.</p> <p>f) Un representante del grupo de profesores.</p> <p>g) Un representante del grupo de la Administración local.</p> <p>h) El secretario del Consejo, que será el secretario de la Comisión.</p>	<p><i>Consejo Escolar de Euskadi</i></p> <p><i>Consejos escolares territoriales:</i></p> <p>Se constituirán en cada territorio histórico y estarán integrados por el presidente, el vicepresidente, los consejeros y el secretario.</p> <p>Composición:</p> <p>—3 profesores.</p> <p>—3 padres.</p> <p>—3 alumnos.</p> <p>—1 representante del personal de administración y servicios.</p> <p>—1 titular de centros privados.</p> <p>—1 representante de la Federación Territorial de Ikkas-tolas.</p> <p>—1 representante de sindicatos.</p> <p>—1 representante de organizaciones patronales.</p>

Competencias	Composición	Funcionamiento	Estructura
<p>e) Normas generales sobre equipamientos y construcciones escolares.</p> <p>f) Los planes de renovación y experimentación de programas y orientaciones pedagógicas.</p> <p>g) Definición de los objetivos lingüísticos correspondientes a los distintos modelos en cada nivel de enseñanza, así como los criterios básicos que determinen la planificación de la oferta de los diferentes modelos lingüísticos.</p> <p>h) Criterios básicos que inspiren las acciones compensatorias y las de integración educativa.</p> <p>i) Objetivos básicos en relación con la educación de las personas adultas.</p> <p>j) La definición de los objetivos básicos y de los de</p>	<p>d) 2 representantes del personal de administración y servicios, propuestos por sus organizaciones sindicales en proporción a su representatividad.</p> <p>e) 2 titulares de centros docentes privados, propuestos por sus organizaciones, en proporción a su representatividad.</p> <p>f) Un representante de la Universidad del País Vasco.</p> <p>g) 3 representantes de los sindicatos de trabajadores y 3 de las organizaciones patronales, en proporción a su representatividad.</p> <p>h) 4 representantes de la Administración Educativa, designados por el consejo de Educación.</p> <p>i) 4 personalidades de reconocido prestigio en el ámbito de la educación,</p>	<p>Y sus funciones serán:</p> <p>a) Elaborar el proyecto de Informe sobre la situación de la enseñanza en la Comunidad Autónoma del País Vasco.</p> <p>b) Elaborar el proyecto de Memoria Anual de la actividad del consejo teniendo en consideración los informes previos de las restantes comisiones.</p> <p>c) Preparar, en general, todos los asuntos que sean competencia del Pleno del Consejo Escolar de Euskadi.</p> <p>d) Constituir subcomisiones para la redacción de informes o trabajos que serán sometidos a su aprobación posterior y acordar su procedimiento de actuación en cada caso concreto.</p>	<p>—2 representantes de ayuntamientos.</p> <p>—1 representante de la Diputación Foral.</p> <p>El Pleno se reúne una vez al año. Elaborarán un informe anual sobre la situación educativa en su ámbito territorial.</p> <p><i>Consejos escolares de circunscripción:</i></p> <p>Son los organismos de consulta y participación de los sectores afectados en la programación de la enseñanza no universitaria dentro del ámbito territorial de la circunscripción escolar.</p> <p>Se constituirán en cada una de las circunscripciones escolares.</p> <p>Composición: presidente, vicepresidente, consejeros y secretario.</p>

Competencias	Composición	Funcionamiento	Estructura
<p>coordinación a los que han de responder las ofertas formativas complementarias que desde la sociedad se dirijan a la comunidad educativa.</p> <p>k) Criterios básicos de la política de personal referidos a necesidades en materia de recursos humanos, formación y perfeccionamiento de los mismos. Criterios básicos para la racionalización y pleno aprovechamiento de los demás recursos del sistema educativo.</p> <p>l) Criterios básicos que inspiran las actuaciones en materia de igualdad de las oportunidades y las acciones compensatorias y de integración educativa.</p>	<p>designados por el consejo de Educación.</p> <p>j) 6 representantes de la Administración local a propuesta de las asociaciones o federaciones de municipios de Euzkadi en función de su representatividad y garantizando en todo caso la presencia de, al menos, un consejero por cada territorio histórico.</p> <p>k) 1 representante del Colegio de Doctores y Licenciados de la Comunidad Autónoma del País Vasco.</p> <p>l) 1 representante de los colectivos pedagógicos.</p> <p>m) 1 representante del Consejo de la Juventud de Euzkadi.</p>	<p>e) Distribuir entre las comisiones del Consejo el cargo de elaboración de las propuestas iniciales de informes o dictámenes sobre los que habrá de entender el Pleno.</p> <p>f) Estudiar y tramitar las propuestas de informes y dictámenes elaborados por las comisiones y decidir sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Su devolución a la Comisión para ampliar o modificar el trabajo realizado. — Su paso a otra comisión. — Su paso al Pleno. <p>g) Dar cuenta al Pleno de su actividad.</p> <p>h) Elaborar y formular propuestas al Pleno.</p> <p>i) Elaborar informes y propuestas a la Administra-</p>	<p>—15%: directores de centros públicos y representantes de los titulares de centros privados de dicha circunscripción.</p> <p>—15%: representantes de los municipios que integran la circunscripción.</p> <p>—15%: padres.</p> <p>—15%: profesores.</p> <p>—15%: alumnos.</p> <p>—1 representante del personal de administración y servicios de los centros.</p> <p>—3%: representantes de la Inspección Técnica de Educación.</p> <p>—3%: Servicios de apoyo existentes.</p> <p>Su mandato será de 4 años.</p> <p><i>Consejos escolares municipales:</i></p> <p>Se constituirán en los municipios donde existan como</p>

Competencias	Composición	Funcionamiento	Estructura
		<p>ción educativa sobre los asuntos relacionados en el art. 11.2 del Decreto 55/1989.</p> <ul style="list-style-type: none"> j) Coordinar la labor de las restantes comisiones. k) Velar por la difusión de los acuerdos adoptados por el Consejo que considere de especial importancia para la comunidad educativa. l) Las que el Pleno le delegue. <p><i>Comisiones de trabajo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) De programación, construcciones y equipamiento. b) De ordenación del sistema educativo. c) De recursos humanos. d) De objetivos lingüísticos. e) De financiación de la enseñanza. 	<p>mínimo dos centros escolares de EGB financiados con fondos públicos. En los demás casos su constitución será potestativa. Serán presididos por el alcalde o el concejal en quien delegue. Los ayuntamientos determinarán el número de miembros de los CE de sus municipios, que no podrá ser inferior a 9 ni superior a 40. Contarán con la participación de los distintos sectores sociales, profesores, alumnos, padres y personal de administración y servicios (75%). El 25% restante: directores de los centros públicos y titulares de los centros privados financiados con fondos públicos.</p>

Francia

Francia tiene un gran número de cuerpos consultivos a nivel regional, nacional y Département. A nivel nacional los dos cuerpos principales implicados en la educación primaria y secundaria son: el Conseil Supérieur de l'éducation y el Conseil national des programmes.

En la educación superior, existe el Conseil national de l'enseigement supérieur et de la recherche.

	Pre-primary/ primary	Secondary	Vocational	Higher
National	<i>Conseil national des programmes</i> (National Curriculum Council)			
	<i>Conseil supérieur de l'éducation</i> (Education Council)			<i>Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche</i> (National Council for Higher Education and Research)
			Professional advisory committees	
Regional	<i>Conseil académique de l'Education nationale</i> (Education Council of the <i>Académie</i>)			
			<i>Commission régionale des bourses du second degré</i> (Regional committee for post-graduate grants)	
			<i>Conseil académique de la vie lycéenne</i> (Council of the <i>Académie</i> on Lycée life)	
Departmental	<i>Conseil départemental de l'éducation nationale</i> (Education Council of the <i>Département</i>) <i>Commission départementale des bourses</i> (Grants committee of the <i>Département</i>) <i>Conseil départemental d'orientation</i> (Guidance council of the <i>Département</i>) <i>Commission départementale de l'éducation spéciale</i> (Special education committee of the <i>Département</i>)			
			<i>Comité départemental de la formation professionnelle et de la promotion sociale</i> (Vocational training and adult education committee of the <i>Département</i>)	

	Pre-primary/ primary	Secondary	Vocational	Higher
Local /School	<i>Conseil d'école</i> (School Council)	<i>Conseil d'administration</i> (Board of Management)		In Universities: <i>Conseil d'administration</i> (Board of Management) <i>Conseil Scientifique</i> (Scientific Council) <i>Conseil des études</i> <i>et de la vie universitaire</i> (Board of Studies and University Life)

Fuente: "Consultative Councils and other forms of social participation in Education in the European Union". *EURYDICE (The European Information Network on Education, 1996)*.

Varias instituciones públicas nacionales, bajo la autoridad directa del ministro están implicadas en actividades relacionadas con la Educación. Estas son: Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP) (Oficina Nacional de información sobre Educación y Profesiones); Institut national de recherche pédagogique (INRP) (Instituto Nacional de Investigación Educativa); le Centre national de documentation pédagogique (CNDP) (Centro Nacional de Documentación sobre Educación); le Centre national d'enseignement a distance (CNED) (Centro Nacional de Educación a distancia); le Centre International d'études pédagogiques (CIEP) (Centro Internacional de Estudios Educativos).

Descripción del número de miembros y funciones de los principales Consejos

A nivel nacional

Council	<i>Conseil Supérieur de l'Éducation</i> (Education Council)		
Chairman Membership	The Minister for Education or representative 95 members representing		
	teachers and staff (48)	parents, pupils, family associations (19)	local authorities, cultural, educational and social associations (28)
Role	The CSE is consulted on all issues of national interest concerning teaching or education (objectives, operations and regulation of the education system)		

Fuente: "Consultative Councils and other forms of social participation in Education in the European Union". *EURYDICE (The European Information Network on Education, 1996)*.

Council	<i>Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche</i> (National Council for Higher Education and Research)		
Chairman Membership	The Minister responsible for Higher Education or representative 61 members		
	teachers (29)	pupils (11)	both sides of industry (21)
Role	The CNESER advises the Minister on the broad issues of higher education: proposals for reform, types of education and distribution of funds to institutions.		

Fuente: "Consultative Councils and other forms of social participation in Education in the European Union". *EURYDICE (The European Information Network on Education, 1996).*

Council	<i>Conseil National des Programmes</i> (National Curriculum Council)		
Chairman Membership	Chosen from the members of the council 22 members chosen by the Minister on the basis of their qualifications		
Role	This council advises the Minister and makes proposals regarding the general content of teaching, the major objectives to be targeted, and curricula for the various levels of education.		

Fuente: "Consultative Councils and other forms of social participation in Education in the European Union". *EURYDICE (The European Information Network on Education, 1996).*

Council	<i>Comité Interprofessionnel Consultatif</i> (Inter-occupational Advisory Committee)		
Chairman Membership	Minister Presidents and Vice-Presidents of the 20 <i>vocational advisory committees</i> <i>which include representatives of</i>		
	public authorities	employees, tradespeople and salaried workers	individuals chosen on the basis of their particular qualifications
Role	The CPCs are responsible for questions of vocational education. Each Committee represents a major economic sector. The CPCs formulate opinions and proposals in relation to training for existing occupations and jobs and future prospects, and to the curricula of these training programmes and the rules for the relevant examinations.		

Fuente: "Consultative Councils and other forms of social participation in Education in the European Union". *EURYDICE (The European Information Network on Education, 1996).*

A nivel regional

Los cuerpos a nivel regional tienen la misión de dar información al Recteur. Los Consejos son presididos por el prefecto de la región o por el presidente del Consejo regional.

Council	<i>Conseil Académique de l'Éducation Nationale</i> (Education Council of the <i>Académie</i>)		
Chairman	Prefect of the <i>région</i> or <i>recteur d'académie</i> President of the <i>Conseil général</i>		
Membership	51 members representing		
	local authorities (17)	teaching and non-teaching staff (17)	parents and pupils (17)
Role	The council can be consulted and express its wishes on all questions connected with the organisation and running of public sector education in the area of the <i>Académie</i> .		

Fuente: "Consultative Councils and other forms of social participation in Education in the European Union". *EURYDICE (The European Information Network on Education, 1996)*.

Council	<i>Conseil Académique de la Vie Lycéenne</i> (Council of the <i>Académie</i> on <i>Lycée</i> Life)	
Chairman	<i>Recteur d'Académie</i>	
Membership	Maximum 40 members of whom	
	50% <i>lycée</i> or <i>EREA (établissement régional d'enseignement adapté)</i> pupils, members of the pupils' councils (20 maximum)	representatives of the Ministry, regional councillors, appointed by the <i>Recteur</i> , and in some cases representatives of local authorities, parents of pupils and extra-curricular, cultural or economic organisations
Role	The Council issues opinions on matters related to school life and schoolwork	

Fuente: "Consultative Councils and other forms of social participation in Education in the European Union". *EURYDICE (The European Information Network on Education, 1996)*.

A nivel del Département

Council	<i>Conseil Départemental de l'Éducation Nationale</i> (Education Council of the <i>Département</i>)		
Chairman	Prefect of the <i>Département</i> or <i>Inspecteur d'Académie</i> President of the <i>Conseil général</i>		
Membership	30 members representing		
	local authorities (10)	teaching and non-teaching staff (10)	parents and pupils (10)
Role	The council can be consulted and express its wishes on all questions concerning the organisation and running of public sector education in the <i>Département</i> .		

Fuente: "Consultative Councils and other forms of social participation in Education in the European Union". *EURYDICE (The European Information Network on Education, 1996)*.

Council	<i>Conseil Départemental d'Orientation</i> (Guidance Council of the <i>Département</i>)			
Chairman Membership	<i>Inspecteur d'Académie</i> Members including			
	representatives of various types of education	representatives of pupils' parents	a doctor specialising in school health	two national inspectors and a psychological guidance counsellor
Role	The Council assesses the guidance of pupils and their allocation to schools, and examines the implications of these allocations for the overall provision of schools in the <i>Département</i> .			

Fuente: "Consultative Councils and other forms of social participation in Education in the European Union". *EURYDICE (The European Information Network on Education, 1996)*.

Otras Comisiones del *Département* también dirigen apelaciones en contra de resoluciones tales como exigir que un alumno repita un año o decisiones del gobierno; peticiones para la exención de tasas y problemas relativos a la educación de los hijos de inmigrantes.

En Instituciones y Colegios

Council	<i>Conseil d'École</i> (School Council) in nursery and primary schools		
Chairman Membership	The Headteacher The council includes		
	the mayor or his representative	all the teachers of the school	representatives of parents (1 per class)
Role	This council approves the school rules, organises the school week, advises on all questions affecting life in the school, and approves the school plan.		

Fuente: "Consultative Councils and other forms of social participation in Education in the European Union". *EURYDICE (The European Information Network on Education, 1996)*.

Council	<i>Conseil d'Administration</i> (Board of Management) in <i>collèges</i> and <i>lycées</i>		
Chairman Membership	The Head (<i>Principal/collège; Proviseur/lycée</i>) Representatives of		
	local authorities and the school administration (1/3)	the school staff (1/3)	parents and pupils (1/3)
Role	This council has wide-ranging powers in relation to the organisation of education and the running of schools. It approves the school plan which defines the specific manner in which the national aims and curricula are implemented.		

Fuente: "Consultative Councils and other forms of social participation in Education in the European Union". *EURYDICE (The European Information Network on Education, 1996)*.

Council	<i>Conseil d'Administration</i> (Board of Management) in universities			
Chairman Membership	The President of the university Representatives of			
	teaching staff and researchers	students	administrative and technical staff	individuals from outside the university
Role	This council decides the policy of the institution, approves its budget, its accounts and agreements and conventions for signature by the President.			

Fuente: "Consultative Councils and other forms of social participation in Education in the European Union". *EURYDICE (The European Information Network on Education, 1996).*

Council	<i>Conseil Scientifique</i> (Scientific Council) in universities			
Chairman Membership	The President of the university Representatives of			
	teaching staff and researchers	students	administrative and technical staff	individuals from outside the university
Role	This council submits proposals to the Board of Management in relation to the direction of research policy. It is consulted on curricula and proposals to introduce new, or modify existing, qualifications to be conferred by the institution.			

Fuente: "Consultative Councils and other forms of social participation in Education in the European Union". *EURYDICE (The European Information Network on Education, 1996).*

Council	<i>Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire</i> (Board of Studies and University Life) in universities			
Chairman Membership	The President of the university Representatives of			
	teaching staff and researchers	students	administrative and technical staff	individuals from outside the university
Role	This council submits proposals to the Board of Management in relation to courses and prepares measures in relation to student guidance and students' living and working conditions.			

Fuente: "Consultative Councils and other forms of social participation in Education in the European Union". *EURYDICE (The European Information Network on Education, 1996).*

España

El cuerpo consultivo más general en la Educación no Universitaria es el Consejo Escolar del Estado, que representa a los sectores que tienen que ver con la consulta y programación educativa en general. Los poderes y funciones del Consejo están definidos en el Decreto de 1985. Las Universidades están bajo la jurisdicción de un sistema aparte. En las Comunidades

Autónomas que tienen plenos poderes en el campo de la Educación existe un Consejo Escolar de la Comunidad Autónoma cuyo cometido y militancia son similares a aquellos del Consejo Escolar del Estado. Todos los miembros de la Comunidad educativa se encuentran en él representados.

	Pre-primary/ Primary	Secondary	Vocational	Higher University
National	Consejo Escolar del Estado (State School Council)			
			Consejo General de la Formación Profesional (General Council for Vocational Training)	Consejo de Universidades (Council for Universities)
Autonomous Communities	Consejo Escolar de la Comunidad Autónoma (School Council of the Autonomous Community)			
Municipal	Consejos escolares municipales (Municipal School Councils, being set up)			
School	Consejo Escolar del Centro			Consejo Social (Social Council)

Fuente: "Consultative Councils and other forms of social participation in Education in the European Union". EURYDICE (The European Information Network on Education, 1996).

Descripción del número de miembros y funciones de los principales Consejos

A nivel nacional

Council	Consejo Escolar del Estado (State School Council)				
Chairman Membership	The Chairman is appointed by decree on a proposal from the Minister for Education 80 members including				
	representatives of education authorities (20)	teachers in public and private institutions (20)	parents and pupils (20)	administrative and school services staff (12)	employer representatives (8)
Role	This Council is consulted on the following issues: general education programming, basic rules defined by the state for the implementation of Article 27 of the 1978 Constitution, the general structure of the education system and any issues raised by the Minister for Education and Science. In addition, the Council approves and publishes the annual report prepared by the Standing Committee on the Status of the Education system. The Council approves and transmits to the Ministry of Education and Science the Standing Committees's proposals on issues related to the above topics.				

Fuente: "Consultative Councils and other forms of social participation in Education in the European Union". EURYDICE (The European Information Network on Education, 1996).

Council	<i>Consejo General de la Formación Profesional</i> (General Council for Vocational Training)		
Chairman Membership	Minister for Education or Minister for Labour and Social Security 39 members representing		
	the most representative trade union organisations (13)	the most representative employers' organisations (13)	the state administration, designated by the Ministries of of Education and Science and Labour and Social Security (13)
Role	The Council drafts and proposes a national curriculum of vocational training to the government for its approval. The Council monitors implementation of the curriculum and makes proposals to update it when necessary. The Council gives its opinion on proposed courses of study and corresponding diplomas for the various levels and specialisations of vocational training and on certifications of qualification, etc. The Council gives its opinion on all matters submitted to it by the Ministerial department responsible for vocational training. It makes proposals and recommendations to the relevant Ministerial departments and proposes improvements in vocational guidance. The Council assesses and follows up actions in the area of vocational training.		

Fuente: "Consultative Councils and other forms of social participation in Education in the European Union". *EURYDICE (The European Information Network on Education, 1996).*

Council	<i>Consejo de Universidades</i> (Council for Universities)		
Chairman Membership	Minister for Education representatives including		
	education officials (one representative of each Autonomous Community with responsibility for Higher Education)	Rectors (one for each public university) (about 40)	eminent persons or specialists from the various fields of university teaching and research (15)
Role	The Council's role is one of coordination, planning, proposal and consultation on higher education. Its objectives are the constant improvement of teaching and research and the pursuit of the objectives of university reform; appropriate coordination of universities and planning of higher education, in keeping with the needs of Spanish society.		

Fuente: "Consultative Councils and other forms of social participation in Education in the European Union". *EURYDICE (The European Information Network on Education, 1996).*

A nivel escolar

Council	<i>Consejo Escolar del Centro</i>		
Chairman	The school head		
Membership	A certain number of		
	teachers (at least one third of the members of the council)	pupils and parents of pupils (at least one third of the members of the council)	the coordinator of studies, a local councillor and the secretary of the establishment, in public schools; representatives of the <i>titular</i> and the administrative staff in private schools under contract
Role	The Council monitors and oversees the activities of the school, ensuring active participation by the entire education community. The principal of the school is elected by this Council in public schools and appointed by agreement between the <i>titular</i> and the Council in private schools under contract.		

Fuente: "Consultative Councils and other forms of social participation in Education in the European Union". *EURYDICE (The European Information Network on Education, 1996).*

El titular es la persona o cuerpo responsable del funcionamiento, de la dirección del Centro.

La ley no estipula sobre la organización o participación de los Centros privados no concertados.

Council	<i>Consejo Social</i> (Social Council in universities)	
Chairman	The Chairman is appointed by the Autonomous Community on the basis of his qualifications in the area of higher education	
Membership	The membership includes	
	the University Assembly (<i>Junta de Gobierno</i>) (2/5)	representatives of social interests outside the university community, including representatives of trade unions and business associations (3/5)
Role	This is the social participation body of the university. Its main function is approval of the budgets and supervision of the financial activities of the university and the provision of services.	

Fuente: "Consultative Councils and other forms of social participation in Education in the European Union". *EURYDICE (The European Information Network on Education, 1996).*

Reino Unido: Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte

No hay un único cuerpo con el fin de consulta sobre cuestiones educativas.

A nivel nacional, en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, respectivamente, hay una serie de organizaciones con responsabilidad formal en partes específicas del sistema educativo.

Existen tres secciones, tres departamentos educativos: el DfEE (Department for Education and Employment in England), el WOED (the Welsh Office Education Department) y el DENI (Department of Education for Northern Ireland). También hay un número de cuerpos públicos no departamentales que no son ni secciones del gobierno, ni partes de una sección, pero que aconsejan a los ministros y han delegado responsabilidad en aspectos concretos de la sección. Como ejemplos: The Further Education Funding Council (FEFC) y The Higher Education Funding (HEFC) en Inglaterra, y sus equivalentes en Gales e Irlanda del Norte, que son los responsables de financiar y valorar la calidad de la educación postescolar y superior, respectivamente, y The School Curriculum and Assessment Authority (SCAA) y sus equivalentes en Gales e Irlanda del Norte que aconsejan sobre el Curriculum y otros asuntos relacionados.

Estos cuerpos públicos no departamentales informan a los Consejos o Juntas, cuyos miembros son elegidos por el ministro correspondiente. Estos Consejos y Juntas incluyen representantes provenientes de la industria y el comercio, cuerpos profesionales, autoridades educativas locales y profesores.

Además, existen grupos políticos y otros (asociaciones de padres, profesores, miembros del Consejo escolar, estudiantes, unión de trabajadores, empresarios...) que participan en la toma de decisiones en materia educativa a varios niveles y diversos métodos.

Los grupos interesados son invitados de manera rutinaria para comentar sobre las propuestas políticas y los documentos sometidos a discusión del gobierno. Otros grupos o individuos pueden también solicitar copias de esos documentos y manifestar su opinión. También pueden presentar una petición en asuntos de su elección al gobierno. Por ejemplo, el CVCP (The Committee of Vice-Chancellors and Principals) representa los intereses de las Universidades.

A nivel local, las autoridades educativas (LEAS en Inglaterra y Gales) constan de una Comisión Educativa compuesta por Concejales municipales electos y miembros nombrados por cooptación provenientes de la Comunidad. En Irlanda del Norte, la educación se administra por medio de cinco Consejos de Educación y Bibliotecas. Un tercio de los miembros de cada Consejo son Concejales electos y los restantes represen-

tan a las dos iglesias (Protestantes y Católicos); profesores; unión de trabajadores e industriales; padres y demás miembros de las comunidades locales. Estos miembros son nombrados por el ministro responsable de Educación (Irlanda del Norte) según las nominaciones recibidas. Otros grupos de individuos presentan peticiones tanto proactivamente como en respuesta a los documentos a consultar.

Los colegios pueden tener asociaciones de padres-profesores, que dan a los padres la oportunidad de llegar a implicarse de una forma más cercana en la educación de sus hijos. Las instituciones de Educación Superior son autónomas. Sin embargo, puede existir participación y consulta por y con diferentes grupos sociales, por ejemplo, a través de la representación formal de los cuerpos de gobierno de las instituciones o independientemente, bien proactivamente o en respuesta a los documentos a consulta.

	Participation in educational bodies
National	ad hoc consultations by Ministers and NDPBs e.g. School Curriculum and Assessment Authority (SCAA) Funding councils and other Non-departmental Public Bodies report to councils or boards including members drawn from industry, commerce, etc.
Local	Local education authorities (England and Wales) and Education and Library Boards (Northern Ireland) include councillors elected at local level
School	Governing bodies (schools and further education institutions) in England and Wales Boards of governors (schools) in Northern Ireland Governing bodies of higher education institutions (variable)

Fuente: "Consultative Councils and other forms of social participation in Education in the European Union". EURYDICE (The European Information Network on Education, 1996).

En Inglaterra y Gales los TECS (Local Training and Enterprise Councils) actúan bajo las órdenes de los dos siguientes departamentos: Department for Education and Employment y The Welsh Office Industry and Training Department, respectivamente. Estas son empresas presididas por industriales locales y tienen Juntas de directores, de los que dos tercios deben provenir del sector privado. El resto pueden representar el sector público; organizaciones voluntarias y uniones de trabajadores. Los TECS estimulan el desarrollo de los vínculos entre la educación y las empresas, incluyendo la experiencia profesional para los alumnos y plazas para profesores en la industria. Muchos TECS están implicados con LEAS, con empresarios locales de Educación y con asociaciones de empresas que coordinan las actividades locales de Educación-empresa.

Descripción del número de miembros y funciones de los principales Consejos

A nivel escolar

Council	<i>Governing body</i> (school and further education institution) in England and Wales <i>Board of Governors</i> (school) in Northern Ireland		
Membership	Members representing		
	elected parents	teaching and non-teaching staff	the education authority, or the body which finances the school (depending on the type of institution), the local community, the business community and others
Role	These bodies are responsible for determining, within the legal framework, the general character and objectives of the institution and for the management of staff and other resources.		

Fuente: "Consultative Councils and other forms of social participation in Education in the European Union". EURYDICE (The European Information Network on Education, 1996).

Índice de participación en las elecciones comunitarias

	Percentages		
	1971	1984	1989
United Kingdom	32,8	32,5	36,0
Belgium	91,4	92,1	93,0
Denmark	47,8	54,0	46,0
France	61,2	57,4	50,4
Germany (Fed. Rep.)	65,7	56,8	61,5
Greece	—	78,4	77,7
Irish Republic	63,6	47,6	68,5
Italy	86,0	83,4	81,5
Luxembourg	88,9	88,8	87,0
Netherlands	58,2	50,9	47,2
Portugal	—	—	51,2
Spain	—	—	54,8
EUR 12 ¹	62,5	59,4	58,5

¹ EUR 9 in 1979 and EUR 10 in 1984.

Fuente: European Parliament.

La necesidad de un Acuerdo Nacional de Educación

por **D. Agustín Dosil**

*Conferencia pronunciada
el 28 de octubre de 1997*

Forum Deusto

La necesidad de un Acuerdo Nacional de Educación

por D. Agustín Dosil*

Saludo muy cordialmente a todos, y agradezco la invitación del Forum que me permite hablar en esta prestigiosa institución, y en calidad de presidente de la CONCAPA, de la Declaración Conjunta en favor de la Educación, firmada hace unos pocos días por 18 organizaciones sociales vinculadas al mundo de la educación.

La CONCAPA, que ha respaldado esta «Declaración», es una organización católica de padres de alumnos de todo tipo de centros (públicos y de iniciativa social, sean o no concertados), que cuenta con 51 federaciones que suman más de 3.800 asociaciones de padres de alumnos (APAS), y con un número de afiliados cercano a los tres millones.

Sus objetivos son dos:

- a) La defensa de la libertad de educación: el derecho de los padres para elegir la educación que consideren más adecuada para sus hijos, y, por lo tanto, el centro, sin condicionantes económicos.

* Agustín Dosil Maceira nació en La Coruña, se licenció en Filosofía y Letras por la Universidad de Valencia (1970) y se doctoró en 1976. Desde 1977 ha desempeñado diversos cargos académicos en la Universidad de Santiago de Compostela, donde fue nombrado catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en 1984. Es autor de varios libros y de artículos en revistas especializadas de Psicología y de Ciencias Humanas. Es presidente de diversas sociedades científicas y miembro del Consejo Editorial de varias publicaciones educativas. Desde 1995 es el presidente de la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA) y es miembro del Consejo de Administración de la European Parents Association (EPA), de la Unión Iberoamericana de Padres de Familia (UNIAPA) y del Consejo Escolar del Estado.

- b) La calidad de la educación: esto es, una educación que dé respuesta a todas las dimensiones de la persona, sin caer en ningún tipo de reduccionismo.

Estos objetivos los viene defendiendo en foros de organismos nacionales e internacionales a los que pertenece, entre ellos en el CEE, en la EPA, en la OIDEL y en la UNIAPA.

Ya sin más preámbulos, y en nombre de esta Organización, paso a presentarles nuestra visión de la Declaración en favor de la Educación.

Debe tenerse claro, desde un principio, que se trata de una *Declaración*, no de un *acuerdo* o *pacto*. Es, más bien, una declaración conjunta de intenciones. Una *propuesta* que se le hace a la Administración, a las fuerzas parlamentarias, quienes son en definitiva las que tienen que alcanzar tal acuerdo.

Supone, por consiguiente, un *primer paso*, que hay que valorar en sus justos términos. Un *consenso* en algunas cuestiones, un *acercamiento* de posturas en otras y la constatación de importantes *diferencias* en muchos temas, entre organizaciones que, a pesar de su antagonismo, han sabido sentarse en torno a una mesa, y se han esforzado en acercar posturas sin renunciar a aquello que justifica su presencia en la vida española, apostando por el *diálogo* y convencidas de la necesidad de crear un *clima de distensión y de paz* para avanzar en la consecución de los objetivos educativos que nos unen a todos.

Perspectiva diacrónica

Antes de entrar en el análisis del texto, voy a hacer unas consideraciones desde una *perspectiva histórica* que nos ayuden a una *más ajustada valoración* del documento aprobado.

Desde la promulgación de la LODE y, después, de la LOGSE, organizaciones como la CONCAPA han venido reclamando la necesidad de un *Acuerdo Escolar* (en ocasiones con manifestaciones multitudinarias), pues se entendía que el desarrollo que se hacía del art. 27 de la Constitución no era el adecuado.

Igualmente, *con motivo de la publicación de la LOGSE en el B.O.E.*, el *Consejo General* de la Educación Católica hizo llegar a las adminis-

traciones educativas, a cuantos se interesan por la educación, y a la opinión pública en general, una *Declaración* de la que recojo algunos párrafos:

1. Este Consejo mantiene frente al texto legal aprobado *grandes reparos, puesto que no satisface exigencias constitucionales fundamentales: «el derecho a recibir una educación religiosa y moral de acuerdo con las propias convicciones»* (art. 27.3 de la Constitución), y *no hace efectivo el ejercicio del derecho a la libertad de enseñanza* (art. 27.1.6).
2. *La Ley impide que la red de centros de iniciativa social se desarrolle de acuerdo con la demanda real de que éstos son objeto.*
3. *Las garantías para un ejercicio efectivo de los derechos fundamentales debieran haber quedado establecidas en esta Ley, y no confiadas a normas de desarrollo de inferior rango.*

En esta misma línea se pronuncian *otras instancias y personalidades de la vida pública.*

La necesidad de un acuerdo

Desde hace unos meses son muchas las organizaciones y personalidades del mundo de la educación que se han manifestado a favor de un *acuerdo o pacto escolar*, que garantice la paz necesaria en la escuela y dé estabilidad al sistema educativo y lo aleje, en lo posible, de los vaivenes políticos y de las legítimas alteraciones del poder.

Y a voces que desde la LODE, como es el caso de la CONCAPA, han venido reclamando un Acuerdo Nacional de Educación (ANE) se han unido las de sindicatos de muy diferente signo, y de patronales, asociaciones de padres y madres de alumnos y de los propios alumnos; en fin, de la comunidad educativa en su conjunto, que estima necesario alcanzar dicho consenso.

Las motivaciones que unos y otros tenían eran, sin lugar a dudas, distintas, aun cuando en los objetivos fundamentales se mostraba una gran coincidencia. Las razones o motivaciones de un cambio tan repentino en algunas organizaciones, que en años pasados no querían oír hablar del asunto y que en muy poco tiempo experimentaron un cambio tan radical, pueden ser muchas, pero no sería desacertado pensar que el cambio del Gobierno haya influido en ello.

Estas *circunstancias dificultaban* el clima de confianza que para la consecución de un objetivo como el que se pretendía era necesario que reinase entre todas las partes. Pero con una *actitud generosa* por parte de todos, *se iniciaron las conversaciones en un clima de diálogo y comprensión*, que iban ganando confianza a medida que se sucedían las reuniones de trabajo. La iniciativa de estas reuniones ha partido de la *Fundación Encuentro*, que ha sido la anfitriona de todas las reuniones celebradas y pieza muy importante para el logro del objetivo fijado.

Esta iniciativa de la Fundación Encuentro era consecuencia del análisis y estudio de su Memoria Anual, en la que se recogía que el logro de un Acuerdo en Educación era una de las necesidades más sentidas por la sociedad; un acuerdo/pacto similar al alcanzado en otros ámbitos de la vida española.

De esta necesidad (y clamor) se hizo eco el *Consejo Escolar del Estado*, quien en una de las sesiones plenarias aprobó por unanimidad iniciar los trabajos tendentes a conseguir un consenso de las fuerzas sociales en educación, para su tramitación y posterior aprobación en forma de acuerdo o pacto por las fuerzas políticas. En este acuerdo del Consejo, se anima a las organizaciones que lo componen a realizar encuentros y reuniones con sus miembros con el fin de que cada una fuese elaborando sus propuestas, como fase previa al inicio de los trabajos en el seno del Consejo.

Como consecuencia de ello, la CONCAPA reunió a unos mil representantes en el Palacio de Congresos de Madrid, hace algo más de un año.

El trabajo de la Fundación Encuentro consistió en lo siguiente: se parte de un borrador inicial que la propia Fundación pide redactar a un reducido grupo de personas, conocedoras del sistema educativo y de distinto signo político. El primer borrador es conocido por un número muy pequeño de organizaciones, que hacen una valoración del mismo y de su viabilidad. A este pequeño grupo se van sumando otras organizaciones y se van sucediendo los documentos de trabajo, consecuencia de las modificaciones que se van incorporando. Después de varios meses, se alcanza el documento, que se hace público y que es firmado por 18 organizaciones.

Análisis y comentarios del texto de la Declaración

Observaciones generales

1. Hay aspectos (temas) importantes de la educación que no se abordan. La prudencia aconsejó posponerlos y no discutirlos en un pri-

mer momento. Tal vez sea necesario crear primero determinadas condiciones para su abordaje, que ahora no se daban. En otros casos quedaron fuera por la simple prioridad de unos temas con relación a otros.

2. En la Declaración, podemos diferenciar tres niveles, en razón del consenso:

- a) Aspectos en los que ha habido un total acuerdo, desde el primer momento, y que tienen que ver con la declaración de principios muy generales: la necesidad de mejora de la calidad de la enseñanza o que la educación constituya una prioridad del Estado.
- b) Aspectos en los que se ha alcanzado un consenso, como consecuencia del trabajo realizado, y que hasta hace muy poco eran motivo de confrontación entre las fuerzas sociales y objeto de recientes manifestaciones.
- c) Un tercer nivel lo constituyen aquellas cuestiones sobre las que se han producido acercamientos, pero en las que no se alcanzó acuerdo. En estos puntos, el texto se queda en una calculada ambigüedad respetuosa con todas las posturas.

Precisamente, el propio texto de la Declaración resalta este hecho y hace referencia a los escritos que se recogen en la Memoria, en la que cada organización explicita su punto de vista sobre tales aspectos. (Sería irreal y escasamente democrático pretender un consenso total entre las partes dialogantes.)

3. El nivel de concreción en los temas abordados es muy distinto. En algunas cuestiones se desciende mucho y en otras se queda en un alto grado de generalización. Ello puede ser debido:

- a) A los condicionamientos impuestos del primer borrador. Los demás suponían modificaciones de aquél.
- b) Al propio contenido del texto.

Estructura del documento

Después de una introducción, la Declaración contempla los siguientes apartados:

1. Estructura del Sistema Educativo
2. Financiación de la enseñanza
3. Desarrollo profesional y valoración del profesorado

4. Funcionamiento de los centros
5. Política de educación compensatoria
6. Las transferencias educativas y la cooperación entre todas las administraciones educativas.

Contenido y comentarios

Puesto que el texto de la Declaración ya es conocido, me limito a resumir los puntos más importantes, a los que añadiré algunos comentarios.

Introducción/preludio

- 0.1. Parte de los arts. 27 («primer acuerdo») y 10 de la Constitución como marco de la Declaración.
 - Se reconocen los avances en educación en los últimos veinte años.
 - Se apuesta por la Reforma (en sus grandes líneas) pero se contempla la posibilidad de modificaciones.
 - Se reconoce la necesidad de un clima de concordia y estabilidad.
- 0.2. La educación no puede estar sometida a los vaivenes políticos y económicos en sus aspectos básicos.
 - La educación debe ser considerada una cuestión de máxima prioridad, y objetivo de una política de Estado.
 - Se apuesta por una educación de calidad compatible con los principios de equidad social y de libertad.
- 0.3. Se hace una llamada al MEC, a las administraciones educativas y a las fuerzas parlamentarias, a que respondan a esta propuesta social con un acuerdo parlamentario.
 - Se hace una referencia al hecho de que la firma no supone compartir los mismos puntos de vista en los problemas educativos y, por ello, se adjuntan en la Memoria escritos presentados por varias organizaciones.
 - Se destacan los objetivos básicos de la Declaración.
- 0.4. Se finaliza recordando la necesidad de dar un nuevo impulso a la educación, para dar respuesta a los retos nacionales y eu-

ropeos; para ello se hace necesario un amplio acuerdo, que favorezca un clima social de confianza y seguridad.

1. Estructura del sistema educativo

- 1.1. Se mantendrá el objetivo de extender la educación obligatoria gratuita hasta los 16 años. (Enseñanza secundaria: obligatoria de 4 años, y postobligatoria de 2 años.) Se añade que el carácter comprensivo de la organización de esta etapa será compatible con una progresiva diversificación.
- 1.2. Al término de la aplicación de la Reforma, la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se impartirá en institutos, centros concertados de Secundaria y centros integrados (vieja reivindicación, sobre todo de la zona rural).
- 1.3. Se impulsará la F.P. más adaptada a las necesidades de la sociedad.
- 1.4. La enseñanza se organizará con criterios flexibles, favoreciéndose la autonomía de los centros y la atención a la diversidad del alumnado.

2. Financiación de la enseñanza

- 2.1. La enseñanza pública deberá ser objeto de una atención especial que le permita ofrecer una educación de calidad y, por ello, deberá incrementarse el esfuerzo presupuestario para completar la red de institutos, departamentos de Orientación y mejora de las instalaciones.
Se iniciará un nuevo sistema de incentivos profesionales a los profesores basados en criterios objetivos de mérito y capacidad.
- 2.2. Esta potenciación de la enseñanza pública deberá armonizarse con el derecho de la enseñanza de iniciativa social a recibir fondos públicos a través del concierto educativo, con el control social pertinente.

Asimismo, deberá realizarse una programación de la oferta educativa que asegure el derecho a la educación, la buena gestión de los recursos públicos y la posibilidad de escoger centro docente.

- 2.3. Los centros sostenidos con fondos públicos deberán recibir los recursos necesarios para cumplir sus objetivos, y si escolarizan a alumnos con necesidades especiales recibirán los medios complementarios.

3. Desarrollo profesional y valoración del profesorado

- 3.1. Se propone diseñar un nuevo marco de incentivos profesionales y retributivos para el profesorado.
- 3.2. Se pide a las Administraciones Educativas que faciliten los recursos para alcanzar la analogía retributiva de los profesores de los centros concertados con los de los públicos.
- 3.3. Se considera especialmente importante ampliar la oferta de formación del profesorado.

4. Funcionamiento de los centros

- 4.1. Se destaca la autonomía de los centros para establecer un proyecto educativo propio, en cuya elaboración participará la comunidad educativa.

(Esto habrá de hacerse compatible en los centros concertados con su ideario propio.)

Se favorecerá la participación de los miembros de la comunidad educativa. Esta participación de la comunidad educativa se mantendrá en la elección del director o directores del centro.

Doctrina del Tribunal Constitucional: Se trata de compatibilizar dos derechos:

- a) El que le asiste a la entidad titular
- b) El que le asiste a la comunidad educativa.

Hay jurisprudencia al respecto: que la comunidad se pronuncie a instancias del titular. (Lo que se viene haciendo es que la entidad titular propone al candidato y la C.E. lo elige.)

- 4.2. y 4.3.

Necesidad de que la C.E. conozca el funcionamiento del centro y de las ayudas que las administraciones deben prestar a las asociaciones de padres y a la comunidad educativa en general.

5. Política de educación compensatoria

- 5.1. Los poderes públicos deberán ampliar sus programas de educación compensatoria y colaborar con las comunidades autó-

nomas, con presupuestos especiales, que tengan que escolarizar a un número mayor de alumnos en situaciones sociales y culturales desfavorecidas.

- 5.2. Se hace una mención especial de los alumnos de zonas rurales. Deberá hacerse el esfuerzo necesario para que puedan acceder a una enseñanza en condiciones de igualdad.

6. Las transferencias educativas y la cooperación entre todas las administraciones del Estado

- 6.1. Es necesaria una estrecha coordinación entre todas las administraciones educativas y se impulsará la participación de todos los agentes sociales en este proceso, especialmente a través de los consejos escolares autonómicos.
- 6.2. Las transferencias deberán realizarse con un compromiso parlamentario de financiación y, de esta forma, será posible garantizar la cooperación entre todas las administraciones en un marco educativo común, estable y con criterios de calidad homogéneos, dentro de un clima de colaboración, solidaridad y confianza en el futuro de la educación.
- 6.3. Se termina con un llamamiento al MEC y a todas las administraciones educativas para que apoyen estos objetivos.

Hasta aquí la Declaración Conjunta.

Como antes comentaba, un buen número de organizaciones firmantes han presentado documentos que se adjuntan a esta Declaración, en los que explicitan principios que como organizaciones les identifican, para aclarar la ambigüedad de ciertos aspectos de la misma o para denunciar la ausencia de determinados contenidos que consideraran fundamentales.

Presentación al MEC

La Declaración le ha sido presentada formalmente al MEC. La ministra valoró muy positivamente que organizaciones de tan diferente signo llegasen a esta Declaración, que sin duda puede facilitar la consecución del ANE. Un ANE, dijo, que deberá basarse en la calidad, libertad y equidad.

Presentación a las fuerzas parlamentarias

Se presentó, igualmente, la Declaración a los distintos grupos parlamentarios. La valoración ha sido, en general, positiva, si bien mostraron discrepancias en relación con los trámites parlamentarios a seguir.

El Consejo Escolar del Estado

Como queda dicho, el Pleno del CEE, máximo órgano de participación social en educación, había acordado iniciar los trabajos tendientes a alcanzar un Acuerdo o Pacto Escolar.

Esta decisión, adoptada en el curso pasado, fue reafirmada hace pocas semanas.

El CEE tiene una composición más amplia que la resultante de las organizaciones firmantes del Acuerdo, si bien aquellas pueden superar el 70 % del total del Consejo.

El Consejo se ha propuesto desarrollar sus trabajos, sobre la base de acuerdos anteriores del propio Consejo y sobre otros documentos, entre ellos la «Declaración Conjunta». Ha programado para los próximos meses una serie de sesiones de trabajo y se ha fijado como objetivo alcanzar un consenso entre las organizaciones que lo componen (al menos entre 2/3 de las mismas) que suponga la eliminación de los escritos de reserva presentes en la Declaración y la ampliación del consenso a otros aspectos no contemplados en las mismas.

Valoración de la declaración: principios y criterios interpretativos

(Documento íntegro aprobado por el Consejo Confederal de la CONCAPA)

La CONCAPA valora el esfuerzo realizado por todos los que hemos participado en la elaboración de la Declaración, que, partiendo de posiciones muy diferentes, hemos ido acercando posturas y creando un talante de comprensión hasta ahora inexistente. Manifiesta especial gratitud a la Fundación Encuentro por haber facilitado este diálogo y este talante.

Al suscribir la presente «Declaración Conjunta en favor de la Educación» lo hacemos conscientes de que es un primer paso que requerirá

nuevos esfuerzos de diálogo y comprensión. No obstante, lo consideramos de importancia fundamental y sin precedentes históricos en nuestro país.

El texto presenta importantes ambigüedades, consecuencia de la aproximación de posturas inicialmente muy distantes. Estas ambigüedades tienen por ello, para nosotros, su parte positiva, aunque requerirán ulteriores esfuerzos de interpretación y convergencia. Asimismo, hay en el texto lagunas para nosotros importantes, debidas en parte a la falta de acuerdo sobre algunos temas y, en parte, a que la pretensión del texto no era la de abarcar todos los aspectos de la educación.

Por otra parte, el documento nos parece irregular y asimétrico, con un lenguaje más bien propio de los centros de titularidad pública que se explica por las sucesivas y yuxtapuestas sugerencias al texto propuesto inicialmente por la Fundación Encuentro.

Por lealtad para todos los firmantes y para con nosotros mismos, la CONCAPA manifiesta que la firma de la presente Declaración debe entenderse respetuosa con los aspectos fundamentales e irrenunciabes de nuestra visión de la educación, y en concreto con los siguientes

Principios

1. Derecho de los padres a la elección de centro y tipo de educación para sus hijos.
2. Derecho a la creación y dirección de centros y de los titulares a dotarles de un carácter propio y orientar efectivamente el funcionamiento del centro.
3. Derecho a la participación de la comunidad educativa en todos los aspectos relevantes de la marcha del centro.
4. Derecho al sostenimiento de los centros públicos y concertados con criterios análogos para evitar la discriminación del alumno que los elige.
5. Derecho del alumno y de las familias a la educación integral y consecuentemente a que se dé especial importancia a la educación en valores, en criterios éticos y morales, así como en todo lo relativo al sentido de la vida y la apertura a la trascendencia.

De estos principios, por otro lado latentes en la Declaración, queremos matizar los siguientes

Criterios interpretativos

1. El texto de la Declaración ha de entenderse a la luz de la Constitución y, según esta, de la Declaración Universal de Derechos Humanos y de los tratados internacionales suscritos por España. Asimismo, ha de entenderse a la luz de la jurisprudencia del Tribunal Constitucional, intérprete máximo de la Constitución.
2. La referencia contenida en el punto 0.3. «El carácter básico de la educación como servicio público» deberá entenderse como un servicio cuya prestación han de garantizar los poderes públicos, y que podrá ser prestado tanto por instituciones de titularidad pública como de iniciativa social.
3. La expresión contenida en el punto 0.3. «que integra tanto la enseñanza pública como la enseñanza concertada, con su actual equilibrio en el respecto a los principios constitucionales», ha de entenderse que en modo alguno la expresión «actual equilibrio» se opondrá al derecho que asiste a los padres a la libre elección de centro.
4. Lo señalado en el punto 2.5. hay que entenderlo sin perjuicio de lo señalado en los puntos 2.1. y 2.3. del propio texto, de forma que la actualización de módulos de conciertos y la financiación de la educación infantil se debe iniciar, en los aspectos básicos, junto con el resto de las medidas.
5. La referencia contenida en el punto 2.6.: «De esta forma, al final de este proceso, el gasto público en educación será del 6 % del PIB, equiparable al de los países de la Unión Europea que otorgan una mayor prioridad a la educación», se entiende, tal y como se manifestó y acordó públicamente en la mesa de negociaciones, que deberá considerarse como prioritaria la equiparación a la media de los países de la Unión Europea que otorgan mayores recursos a la educación frente a la cifra del 6 % del PIB, tanto por ciento que debe considerarse como un referente y, por ello, no deberá condicionarse el cumplimiento de los contenidos del texto de la Declaración a ese porcentaje del 6 %.

Consideraciones finales

1. Se observa una total falta de referencia en la «Declaración» a un sector importante de la educación en España, como es la que se imparte en centros de iniciativa social, no sostenidos con fondos públicos.

Consideramos que una «Declaración» de esta naturaleza debiera incluir a todos los sectores, y esperamos que en los desarrollos posteriores del texto este sector esté presente.

Este es, a nuestro juicio, el gran reto que tiene por delante el Consejo Escolar del Estado, máximo órgano de participación de todos los sectores educativos, que está llamado a enriquecer los logros alcanzados, incorporando a organizaciones e instituciones que no han firmado la «Declaración», e incluyendo en un nuevo documento todos aquellos aspectos ausentes en la misma.

La misión
de la universidad
y la calidad de
la enseñanza
en un mundo cambiante

por **D. Angel Jordán**

*Conferencia pronunciada
el 11 de noviembre de 1997*

Forum Deusto

La misión de la universidad y la calidad de la enseñanza en un mundo cambiante

por D. Angel Jordán*

Es un verdadero placer estar de nuevo con mis compañeros y amigos de la Universidad de Deusto. Mis lazos con algún centro son estrechos y varias amistades se han fraguado en el transcurso del tiempo a pesar de la distancia que nos separaba.

Es por supuesto un verdadero honor para mí el que se me haya elegido para dar esta conferencia en el Forum Deusto. Cuando el Presidente del Forum, Alejandro Martínez Charterina, me invitó a dar esta conferencia, que por supuesto acepté inmediatamente, el reto fue escoger un tema apropiado. Un tema que debía ser relevante y de interés. ¿Qué mejor tema que el de la misión de la universidad y la calidad en la enseñanza en un mundo cambiante? Pero se ha hablado ya mucho de la misión de la Universidad. Y también de la calidad en la enseñanza. ¿Por qué no añadir una frase calificativa para completar la oración y definir mejor el tema? «En un mundo cambiante» pone de manifiesto cómo la universidad ha evolucionado en el transcurso del tiempo, y

* Angel Jordán nació en Pamplona y se licenció en Ciencias Físicas en Zaragoza en 1952. En 1956 emigró a los Estados Unidos, donde cursó estudios de doctorado de Ingeniería Electrónica en la Universidad de Carnegie Mellon (Pennsylvania), doctorado que obtuvo en 1959, año en que se incorporó como profesor a la Universidad. Durante los años 1979-83, fue decano del «College of Engineering» de la CMU, y de 1983 a 1990 fue Provost de la Universidad. En la actualidad es profesor distinguido en la CMU y se dedica a la investigación en Sistemas Avanzados de Televisión y al estudio de Industrias de Tecnologías de la Información, así como a la Gestión de la Innovación. Jordán fue fundador de los prestigiosos Robotics Institute de la CMU y del Software Engineering Institute. Ha sido miembro de numerosos organismos nacionales e internacionales y consultor de numerosas empresas en los EEUU y otras naciones. Angel Jordán es académico de la National Academy of Engineering, miembro del Institute of Electrical and Electronics Engineers y de la American Association for the Advancement of Science.

debe cambiar aún más sus actuaciones en sintonía con los cambios de su entorno. No sólo en su entorno inmediato, sino también en los entornos a gran escala.

Antes de meternos en el tema, reflexionemos sobre lo que es la universidad. Algunas universidades, Harvard en los EEUU por ejemplo, se crearon al principio para educar al clero. Otras universidades mucho más antiguas, como Bolonia y Padua en Europa, se crearon para fomentar el saber, en el sentido ideal de la palabra, y se convirtieron en fuentes del saber en un sentido secular. Salamanca, una de las más antiguas de Europa, tiene quizá los orígenes más conocidos en España. Todas estas universidades se convirtieron en el transcurso del tiempo en verdaderas fuentes del saber y todas cobraron considerable influencia, nacional e internacional. Todas nacieron con misiones específicas, que luego se expandieron a medida que sus instituciones se enfrentaron con su entorno, algunas veces hostil, que tendía a moldearlas. En un mundo cambiante, que proporcionaba más diversidad entre sus alumnos, el profesorado tuvo que cambiar y diversificarse.

En EEUU, los llamados «land-grant colleges» (colegios de concesión de tierras) se desarrollaron, no sólo como concesiones para fomentar el saber y educar a ciudadanos, sino también para dotar a sus alumnos con ciertas habilidades, algunas relevantes para el desarrollo económico de su entorno, de la región e incluso del estado. Estas instituciones crecieron cuando sus entornos crecieron, y se transformaron a medida que sus entornos se transformaban. Sus misiones evolucionaron. Se convirtieron en universidades y algunas se reformaron tomando como modelo las grandes universidades europeas, Londres, París, Berlín, Madrid, y otras. Es de destacar que estas instituciones, como sus modelos europeos, pasaron a dar oportunidades a sus ciudadanos en el estado, o la región, impartiendo materias y desarrollando otras disciplinas que les permitieron salidas profesionales en otros estados o regiones, fomentando la conocida movilidad americana.

Vemos hasta ahora cómo la universidad es idiosincrática. Cada universidad es distinta, puede haber nacido con su propia misión, pero luego ha evolucionado con el tiempo, aun cuando haya mantenido sus características, sus tradiciones, y, hasta cierto punto, su misión primordial.

Pasemos a las universidades tecnológicas, e institutos tecnológicos, las politécnicas, cuyos focos primordiales son la ciencia y la tecnología. El *California Institute of Technology* se enfoca principalmente hacia la

Ciencia. El *Massachusetts Institute of Technology*, cuyo foco principal fue, y todavía es, la ciencia y la tecnología, ha evolucionado y abarca ahora otras disciplinas, aunque no tantas como las universidades más generales.

Carnegie Mellon, mi universidad, empezó como una escuela técnica para formar ciudadanos de Pittsburgh y del Oeste de Pennsylvania, muchos de ellos hijos de obreros siderúrgicos. Se convirtió con los años en un instituto tecnológico que incluía las bellas artes y después la dirección de empresas. Ahora es una universidad de amplias miras, como el MIT, aunque los focos de interés son ciencia y tecnología, y su buque insignia es la *School of Computer Science*. La misión de esta institución quizá haya sido una de las que más ha cambiado durante sus cien años de historia.

Pudiéramos hablar también de renombradas instituciones politécnicas de Europa y también de los EEUU, como el *Imperial College* en Londres, el *Resnsseleer Polytecnic Institute* en Troy, N.Y., el más antiguo de EEUU, y otras francesas. Es interesante constatar que muchas de estas instituciones, en particular las americanas, nacieron influidas por la Convención Francesa. En 1794 la Convención, inspirada en la Revolución francesa y en el *Siècle de Lumière*, inició la *École Polytechnique* en París.

A este respecto debe aclararse que a la ingeniería no se la consideraba como actividad o área universitaria. Todos los institutos politécnicos e instituciones tecnológicas que se han mencionado antes son fenómenos relativamente recientes. Curiosamente, el primer departamento que se estableció en la Universidad de Tokyo fue el de Ingeniería.

No debo trazar los orígenes y la historia de la Universidad de Deusto, sobre todo en esta sala. El intentar abordar el tema sería tan atrevido y descabellado como intentar pontificar sobre el dogma católico en el Vaticano.

Volvamos a la misión y su cambio con el tiempo. Una característica importante de muchas de las instituciones que se han mencionado es que se han convertido en instituciones de investigación, sin abandonar, por supuesto, la docencia. El cometido de abordar la investigación además de la docencia en ciertas universidades precede, por supuesto, a Napoleón, pero el acento que se da a la investigación, a la par con la docencia, es característico de todas las universidades de prestigio. Esto ocurre, por supuesto, o debe ocurrir, en la Universidad de Deusto. ¿Cuál es, pues, la misión de la universidad en un sentido amplio?

En una universidad general la misión es crear y diseminar conocimiento. El impartir conocimiento a los alumnos, el enseñar conocimiento, o, todavía mejor, conseguir que los alumnos aprendan y adquieran conocimiento, las principales tareas de la docencia, están abarcadas en el término más global *diseñar conocimiento*.

La investigación trata de crear conocimiento, tanto sea conocimiento de los fenómenos naturales, de la naturaleza en sí, lo que ocurre en las ciencias naturales; como conocimiento de cómo se comportan los individuos, las instituciones, las distintas organizaciones, de lo que se encargan las ciencias sociales. La investigación en humanidades es también una manifestación que crea conocimiento. En la ingeniería, las actividades de investigación se orientan a crear tecnología y a desarrollar tecnología. En un sentido amplio tecnología es conocimiento, y crear tecnología, desarrollar tecnología son manifestaciones de crear conocimiento, expandirlo, y finalmente utilizar ese conocimiento para beneficio de la sociedad. Esta manera de articular la investigación en escuelas de ingeniería, en institutos politécnicos y en universidades politécnicas, reconcilia la investigación en estas instituciones con la investigación en otras entidades universitarias, aquellas que se organizan dentro de universidades, más tradicionales, más antiguas, más aceptadas a través del tiempo como universidades, o centros universitarios.

Pero si la enseñanza, el impartir conocimiento a los alumnos, implica diseminar conocimiento (en las aulas, en los seminarios, en los laboratorios, en los distintos recintos universitarios), hay otras manifestaciones de la diseminación del conocimiento. Me refiero específicamente aquí a la transferencia de conocimiento, y también específicamente a la transferencia de tecnología. Es en este tema donde me debo centrar de momento en esta parte de mi presentación. Algunas de las reflexiones que voy a hacer se refieren a instituciones universitarias en general, y todas a instituciones tecnológicas. Es en estas reflexiones donde el término mundo cambiante cobra relevancia en el contexto aludido en mis comentarios al principio de la presentación.

La transferencia de tecnología (conocimiento) a la sociedad siempre se ha incluido, al menos implícitamente, como actividad digna de actuación en las escuelas de ingeniería. De hecho, aunque en otros términos, se incluye en la definición de lo que es «ingeniería». La mayor parte de los profesores de ingeniería, tanto individual como colectivamente, consagran parte de sus actividades a la transferencia de tecnología. Lo mismo ha ocurrido siempre en las escuelas de arquitec-

tura y está ocurriendo en las facultades, o escuelas, de informática (de formación más reciente).

Lo que es distinto ahora, en este «mundo cambiante», es que la transferencia de tecnología se está reconociendo en los últimos años como una actividad más premiada, más legitimizada y más institucionalizada. El proceso de cambio es más bien de evolución, aunque algunas instituciones nacionales e internacionales han actuado en este sentido más progresivamente. Es mi opinión, compartida con un número cada vez mayor de líderes en la enseñanza de la ingeniería a nivel internacional, que la transferencia de tecnología (en un sentido amplio la transferencia de tecnología a la sociedad) es parte de la misión de la universidad. Si la misión primordial de la universidad es la creación y diseminación del conocimiento, la transferencia de tecnología, como diseminación del conocimiento que es, no distorsiona su misión primordial. De hecho, muy explícitamente, podemos redefinir la misión de la institución tecnológica como la creación de conocimiento, su diseminación y su transferencia a la sociedad. Vamos a tener que definir lo que entendemos por transferencia de tecnología y su proceso y luego el papel que la institución universitaria desempeña y puede desempeñar en el proceso.

Reconozcamos primero que el desarrollo de tecnología se alcanza a través de la investigación y el desarrollo (I+D). Un aumento en las actividades de investigación en una institución o una nación no conlleva necesariamente desarrollo de tecnología, aun cuando ese aumento puede resultar, y debe resultar, en aumentos y mejoras de la actividad científica. La investigación básica que se convierta en nuevo conocimiento o mejora de conocimiento puede resultar en desarrollo tecnológico siempre y cuando esa investigación se haga más aplicada y más enfocada. Esto requiere cierta planificación estratégica y coordinación.

Los programas que dan como resultado nuevas tecnologías o mejoras de tecnologías ya existentes, en general requieren para su ejecución una dirección y una gestión adecuada para la actividad en ciencia y tecnología.

El proceso de transferencia de tecnología abarca una continuidad de hechos que se relacionan entre sí: investigación, desarrollo, *ingeniería* (en el sentido convencional de la palabra), *márketing* (también en su propio sentido), *ventas y servicios*, *puntos de contacto con los clientes*, *aceptación e integración*. El proceso no es discreto. Las distintas etapas se solapan y frecuentemente se llevan concurrentemente y no en secuencia. Este modelo de transferencia de tecnología no es lineal. Es un

modelo dinámico con lazos de realimentación de dos vías a través de las distintas etapas del proceso.

Un proceso integrado de transferencia de tecnología se puede representar en una matriz tridimensional. En un eje se encuentran las etapas del ciclo de innovación: invención, traslación y comercialización. En otro eje se encuentran las instituciones o entidades que participan en la transferencia de tecnología: instituciones académicas, empresas y los sectores públicos. En el tercer eje nos encontramos la estructura organizativa, los recursos, la metodología y las herramientas. La transferencia de tecnología es efectiva si responde a criterios establecidos por el mercado. Estos criterios deben ser definidos en función de los resultados, y del impacto en la competitividad de la empresa, de la industria, de la zona o nación, de la entidad a donde se transfiere la tecnología.

Tengo que recalcar que esta conceptualización del proceso de transferencia de tecnología se refiere a las instituciones universitarias en tanto en cuanto participan en el proceso, y sólo a la medida de su participación, no a la totalidad del proceso, el cual es llevado a cabo por todas las instituciones involucradas en el proceso, una de las cuales es la universidad. También es de notar que el hecho de que la universidad participe en el proceso de transferencia, como se ha definido anteriormente, no quiere decir que todos los profesores deban estar obligados a intervenir en el proceso, aun cuando la institución académica incorpore la transferencia de tecnología como una actividad legítima por parte de los profesores.

Cualquiera que sea el grado de participación del profesorado en la transferencia, debemos constatar que los términos *márketing*, ventas y servicios, puntos de contacto con los clientes, aceptación e integración, que he subrayado anteriormente, aunque en otro contexto, tienen relevancia en el proceso educativo, de hecho en el funcionamiento de la universidad. Lo mismo se puede decir de los términos *calidad* y *competitividad*. Volveremos a este tema.

Conscientes de los entornos cambiantes, del mundo cambiante, y algunas veces forzadas por sus ámbitos, ciertas universidades están participando en el proceso de transferencia de tecnología con una orientación que fomente el desarrollo económico y la competitividad de las zonas donde están ubicadas. Se están convirtiendo cada vez más en agentes de transferencia. Podríamos hablar de este tema en gran detalle, incluyendo los distintos modelos existentes, como por

ejemplo las colaboraciones universidad-empresa, pero lo dejamos para otra ocasión.

He dicho antes, cuando hablaba de la participación de la universidad en el proceso de la transferencia de tecnología, que volveríamos a hablar de *calidad* y *competitividad*, así como de otros términos: *márketing*, *ventas* y *servicios*, puntos de contacto con los clientes, *aceptación* e *integración*. Todos estos términos cobran relevancia y se pueden aplicar al proceso educativo (y de investigación), así como a otras actividades universitarias.

Las actividades docentes, aquellas que se encargan de impartir conocimiento a los alumnos, se dirigen a formarlos, y a educarlos para que rindan en la sociedad. ¿Por qué no insistir en que la enseñanza sea de *calidad*? ¿Y por qué no buscar *medidas* para evaluar la calidad de la enseñanza para mejorarla?

Las universidades son *competitivas*. Compiten entre ellas en la nación, en las comunidades de naciones, en el mundo, y competirán cada vez más en sus actuaciones para educar mejor a sus alumnos. ¿Por qué no considerar que la enseñanza que se imparte a los alumnos es el *producto* de la docencia?

¿Por qué no considerar que los alumnos se incorporan, cuando terminan sus carreras, a la sociedad, y por consiguiente ésta es el *cliente* de la universidad? Las distintas instituciones y organismos de la sociedad forman parte de la clientela de las universidades.

Lo mismo se puede decir de las actividades de I+D en las universidades, y las mismas preguntas se pueden hacer en lo que respecta a los resultados (¿*productos*?) de esas actividades, de los cuales se ha de beneficiar la sociedad.

Es en este sentido en el que los términos *márketing*, *ventas* y *servicios*, puntos de contacto con los clientes y *aceptación* e *integración* cobran relevancia y la analogía con los mismos términos, cuando hablamos de transferencia de tecnología, se pone de manifiesto. La utilización de esta terminología no debe asustar al universitario, aunque quizá haya que buscar otra más aceptable en la academia aunque transmita los mismos mensajes. Es importante constatar que los mismos términos (o ligeramente modificados) se pueden adaptar a otras actividades que se llevan a cabo en la universidad: todos los servicios de administración, gerencia y dirección internos que complementan las actividades de docencia e investigación y son indispensables para el funcionamiento eficaz y eficiente de la institución, o instituciones.

Ahora llegamos a un punto crítico en esta charla. En otras ocasiones, algunas recientes, cuando he intervenido en foros españoles, incluso con asistencia de personas que me están escuchando ahora, he hablado, he insistido en la *colaboración*, en la necesidad de colaborar, sobre todo en España. ¿Nos estamos contradiciendo? ¿Cómo se puede colaborar y al mismo tiempo competir? ¿Estamos predicando para los dioses y los demonios al mismo tiempo?

Se puede colaborar y fomentar la colaboración para llegar a metas alcanzables por individuos, organizaciones y otros colectivos a fin de que redunden en beneficio de todos. Insisto todavía en la colaboración, en colaboraciones entre departamentos, centros y universidades. Y continúo insistiendo en colaboraciones internacionales. Y por supuesto en colaboraciones entre universidades y empresas u otros organismos. He dedicado una buena parte de mi vida a alentar y fomentar todas estas colaboraciones. Al mismo tiempo soy un ferviente creyente en la competitividad, en que las instituciones sean competitivas.

Es en resolver las tensiones entre competitividad y cooperación creativamente a todos los niveles, institucional, nacional e internacional, donde nos hallamos ahora. *Este es el nuevo desafío*. Es aquí donde la universidad puede desempeñar un papel importante. En un *mundo cambiante*, que invita a la colaboración y que da fuerza a la competitividad, la universidad puede ser el núcleo y servir de ejemplo.

Parece que hasta ahora no nos hemos preocupado más que de las instituciones tecnológicas, o de los centros tecnológicos dentro de las universidades globales, como Deusto. Este es el momento oportuno para tratar de otro tema candente, relacionado con todo lo que hemos dicho antes: cómo la tecnología, más explícitamente las *tecnologías de la información*, van a transformar la universidad, toda la universidad. Está llegando el momento para volver a crear la enseñanza superior, en todos los campos, capitalizando en tecnología que ya existe o está a punto de llegar. Recordemos que las universidades, como instituciones, se dedican al negocio (perdónenme la palabra) de la información, y los desarrollos tecnológicos están transformando este tipo de negocio. Profesores de universidades en varias disciplinas han contribuido a crear las mismas tecnologías que están forzando a muchas empresas e industrias a reinventarse a sí mismas. Estos mismos profesores, entre ellos me incluyo a mí mismo, aconsejan y ayudan a la industria a adaptarse en vista de los avances de las tecnologías de la información.

También hemos analizado la importancia de los cambios tecnológicos, y cómo éstos están cambiando a la sociedad. ¿Por qué no reflexionar sobre cómo estos cambios tecnológicos van a afectar a la institución universitaria internamente?

La universidad, como actualmente está concebida, tiene ya mil años. Ya hemos visto antes cómo durante el último milenio ha cambiado a través del tiempo. Concretamente, después de la Segunda Guerra Mundial, todas las universidades de prestigio cambiaron radicalmente en cómo abordaban la enseñanza y la investigación, cómo se financiaban, cómo concebían lo que era investigación básica o aplicada, no sólo en los complejos ciencia-tecnología, sino también en las ciencias sociales y en las humanidades, y, por supuesto en las ciencias de la salud. Las fuerzas externas siempre influyen en las universidades. Creo firmemente que las *tecnologías de la información* van a provocar cambios profundos en el sistema de enseñanza superior. Este tema preocupa a los líderes académicos de distintas naciones. Es uno de los temas centrales en nuestras academias nacionales de los EEUU: la National Academy of Science y la National Academy of Engineering, de la cual tengo el honor de ser académico. Tenemos que abordar otro problema: un porcentaje cada vez mayor de la población mundial necesita ser formado para ser productivo en un mundo de trabajo que cada vez es más tecnológico, que hace uso cada vez más de la tecnología. Los períodos durante los cuales son relevantes las habilidades especiales en el trabajo se están acortando cada vez más, y los conocimientos y habilidades se están expandiendo al mismo tiempo, lo que hace aumentar la necesidad de más formación y de educación continuada.

La enseñanza superior, la de las universidades (y también la enseñanza secundaria y primaria), no está en peligro de desaparecer, pero es conveniente preguntarse si la forma en que las instituciones imparten la enseñanza va a sobrevivir a la transformación de las tecnologías de la información. Espero, y comparto mis esperanzas muchos, que tengan que cambiar los métodos de enseñanza. «Va a haber cambios fundamentales. Y estos cambios van a tener un impacto profundo, no sólo en la ejecución de la misión de las universidades, sino en la percepción de la propia misión». Estas son palabras, traducidas al castellano, del actual Presidente de nuestra Academia, la National Academy of Engineering, William Wulf, que hasta hace poco era profesor conmigo en nuestra universidad Carnegie Mellon.

Reflexionemos. En la próxima década, debido a la velocidad con que avanzan las tecnologías de la información, decisiones que se están

tomando ahora afectarán cualitativa y cuantitativamente la calidad, real y percibida, de las instituciones docentes. Nos podemos preguntar: ¿van las universidades a cambiar y adaptarse a los cambios tecnológicos como lo están ya haciendo las empresas y la industria?

Las universidades, y la enseñanza en general, comparten muchos de los atributos de las industrias de artesanía. Son intensivas en la mano de obra y dependen de las habilidades del «maestro» (en el sentido de maestro de taller). Han sido hasta ahora regionales o locales, requerían la proximidad del productor y del consumidor. Han contribuido al prestigio de sus localidades o zonas. Han creado gremios para proteger a los maestros. Y ahora se encuentran con el espectro de la tecnología, que hace obsoletas muchas de las labores especializadas.

Es más aún. Las universidades comparten con las industrias integradas verticalmente algunos de sus atributos. Producen información (saber), y en muchas ocasiones reprocesan la información (saber) para convertirla en conocimiento (incluso sabiduría). *Almacenan* el conocimiento en bibliotecas. *Distribuyen* el conocimiento por medio de artículos y libros. Y distribuyen *al por menor* en las aulas. Las tecnologías de la información ya han cambiado, o están cambiando, todos estos procesos, y los van a hacer cambiar cada vez más. No cabe duda de que si las industrias, y las empresas, se están transformando, las universidades, y la enseñanza en general, se han de transformar también, a pesar de su inercia tradicional. Han cambiado, y evolucionado, en este milenio. Tienen que cambiar en el próximo.

Los cambios tecnológicos provocados por los avances en las tecnologías de la información están haciendo cambiar ya las formas en que se realizan las labores de investigación, los libros de texto, las bibliotecas, la forma de enseñar o impartir conocimiento. El lugar donde se ejecutan estas funciones, el campus, está perdiendo cierta relevancia. Piensen por un momento en algunas instituciones exitosas que practican la educación a distancia. No estoy tratando de abolir el campus. Todavía quedan muchos atributos indispensables en cómo se lleva a cabo la enseñanza actual: la relación entre profesores y alumnos, entre los propios alumnos, la inspiración transmitida por los buenos profesores a los alumnos, y muchos más. Pero con mis comentarios anteriores les invito a la reflexión. Es curioso que las instituciones, y los centros de dentro de estas instituciones, que se consagran a las humanidades, a las ciencias sociales, a las bellas artes, los que cuando yo era un «jovenzano» en Pamplona, en Zaragoza y en Madrid, llamábamos con cierto sarcasmo los de «letras» o de las «artes», estén adaptándose a todos

los cambios tecnológicos citados mucho más asiduamente y con más creatividad. ¿Por qué no los de «ciencias»? Utilizo aquí la terminología de cuando era «jovenzano».

La misión de la universidad, la calidad en la enseñanza, en un mundo cambiante, eran los temas que me propuse exponer en esta conferencia. Me comprometí a provocar cierta polémica. Si no lo he conseguido aceptaré con humildad el suspenso de la Universidad de Deusto. Este es el final de mi diatriba.

Forum Deusto
Educación. Una incógnita en el cambio actual

El Forum Deusto desarrolló durante 1997 un ciclo cuyo objetivo fue reflexionar acerca de los retos y las incógnitas que nos presenta la educación en el mundo actual. Este volumen recoge las distintas conferencias que en torno a este tema ofrecieron protagonistas del mundo político, empresarial y social.

Forum Deustok gaur egungo munduan hezkuntzak dakarzkigun erronkei buruz gogoeta egiteko hitzaldi zikloa antolatu zuen 1997 urtean. Argitalpen honek politika, enpresa eta gizate alorretako adituek gai honetaz emandako hitzaldiak biltzen ditu.



Universidad de Deusto
Deustuko Unibertsitatea

• • • • • • • •