

Manuales docentes de

Educación primaria

Nº 3

Teorías e instituciones contemporáneas de la educación

María del Pino Rodríguez Cruz
Antonio S. Almeida Aguiar



841 20

| | |
|------------------------------|--------|
| BIBLIOTECA DE LA UNIVERSIDAD | |
| LAS PALMAS DE GRAN CANARIA | |
| N.º Documento | 334803 |
| N.º Copia | 849115 |



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Vicerrectorado de Planificación y Calidad

2005

COLECCIÓN: *Manuales docentes de Educación Primaria*
Nº 3 - TEORÍAS E INSTITUCIONES CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN

© del texto:

M^a del Pino Rodríguez Cruz
Antonio S. Almeida Aguiar

© de la edición:

Vicerrectorado de Planificación y Calidad de la
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2005

Primera edición

Maquetación y diseño:

Silvia Hernández Rosales
Sergio Hernández Peña

ISBN:

84-96502-30-9

Depósito Legal:

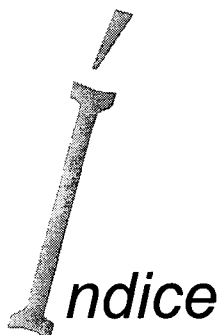
GC 642-2005

Impresión:

La Tienda ULPGC

Impreso en España. *Printed in Spain*

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático.



| | |
|---------------------------|-------------|
| PRESENTACIÓN | XIII |
|---------------------------|-------------|

GUÍA ACADÉMICA

| | |
|---|----|
| PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA | 1 |
| OBJETIVOS GENERALES..... | 1 |
| CONTENIDOS | 2 |
| Módulo 1. La educación como realidad, proceso y resultado..... | 3 |
| Módulo 2. El conocimiento científico de la educación. Pedagogía y Ciencias de la Educación: etapas de una clarificación conceptual | 4 |
| Módulo 3. Evolución de las teorías educativas y prácticas institucionales de la contemporaneidad..... | 5 |
| Módulo 4. Instituciones y sistema educativo actuales | 6 |
| Módulo 5. La educación no formal..... | 8 |
| ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS | 9 |
| MATERIAL DIDÁCTICO..... | 9 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 10 |
| EVALUACIÓN..... | 11 |

MÓDULO 1. LA EDUCACIÓN COMO REALIDAD, PROCESO Y RESULTADO

| | |
|--|---|
| PRESENTACIÓN DEL MÓDULO | 1 |
| OBJETIVOS DEL MÓDULO | 2 |
| ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS..... | 2 |
| EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS | 2 |
| 1. La educación como realidad..... | 2 |
| 1.1. El ser humano como sujeto de la educación | 2 |
| 1.2. Cultura y educación..... | 3 |
| 1.3. Sociedad y educación | 4 |
| 1.4. Características de la sociedad actual..... | 5 |
| 1.5. La educación como un sistema..... | 6 |

| | |
|--|----|
| 1.6. El derecho a la educación | 7 |
| 2. Análisis y conceptualización de la educación | 8 |
| 2.1. El concepto de educación y su etimología | 8 |
| 2.2. Síntesis interpretativa del concepto de educación | 9 |
| 2.3. Elementos que justifican el hecho y el proceso educativo | 11 |
| 3. La estructura de la educación..... | 12 |
| 3.1. Axiología y educación..... | 12 |
| 3.2. Valores y agentes educativos | 13 |
| 3.2.1. La familia y los valores..... | 13 |
| 3.2.2. Sistema educativo y valores | 14 |
| 3.3. Fines, objetivos y contenidos de la educación | 16 |
| 3.4. Algunos principios de la educación | 17 |
| 4. Ámbitos de la educación: espacios formales, no formales e informales | 21 |
| 5. La educación como sistema de comunicación | 23 |
| 5.1. Relación y conexión de los términos sistema, comunicación, y educación..... | 23 |
| 5.1.1. Sistema | 23 |
| 5.1.2. Comunicación | 23 |
| 5.2.3. Educación..... | 23 |
| 5.2. La comunicación educativa como proceso sistémico | 24 |
| 5.2.1. Condiciones primarias de la comunicación humana..... | 24 |
| 5.2.2. Modalidades de la comunicación humana | 24 |
| 5.2.3. La educación como comunicación..... | 25 |
| 5.3. Condicionamientos de la comunicación en clase..... | 27 |
| 5.3.1. Condicionamientos de la relación maestro-alumno | 27 |
| 5.3.2. Condicionamientos procedentes del estado de la “clase” como grupo y procedentes de los miembros del mismo | 27 |
| 5.4. La comunicación verbal y no verbal en el aula | 28 |
| 5.4.1. La Comunicación verbal en el aula | 28 |
| 5.4.1.1. La palabra y sus formas didácticas | 28 |
| 5.4.1.2. El diálogo como síntesis dinámica de la relación docente | 28 |
| 5.4.1.3. La comunicación no verbal en el aula..... | 29 |
| 5.5. La comunicación espacial en el aula..... | 29 |
| ACTIVIDADES | 31 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 32 |
| Bibliografía básica..... | 32 |
| Bibliografía referenciada | 32 |
| EJERCICIOS DE AUTOCONTROL | 35 |

| | |
|--|----|
| SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL | 37 |
| GLOSARIO DE TÉRMINOS | 38 |

MÓDULO 2. EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO DE LA EDUCACIÓN.

PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: ETAPAS DE UNA CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL

| | |
|---|----|
| PRESENTACIÓN DEL MÓDULO | 1 |
| OBJETIVOS DEL MÓDULO | 1 |
| ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS..... | 2 |
| EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS | 2 |
| 1. Pedagogía: su carácter y problematicidad científica | 2 |
| 1.1. Evolución histórica reciente de la Pedagogía | 2 |
| 1.2. Etapa de madurez científica de la Pedagogía | 3 |
| 2. Ciencias de la Educación: su carácter y problematicidad científica | 5 |
| 2.1. De la Pedagogía a las Ciencias de la Educación | 5 |
| 2.2. Perspectiva estática o sincrónica de la endoestructura de las Ciencias de la Educación | 7 |
| 2.3. Perspectiva dinámica o diacrónica de la endoestructura de las Ciencias de la Educación | 9 |
| 2.4. Exoestructura de las Ciencias de la Educación | 10 |
| 2.4.1. Dimensión nomotética de las Ciencias de la Educación | 10 |
| 2.4.2. Dimensión histórica de las Ciencias de la Educación..... | 10 |
| 2.4.3. Dimensión normativa de las Ciencias de la Educación | 10 |
| 2.4.4. Dimensión filosófica de las Ciencias de la Educación | 10 |
| 3. Teoría de la Educación: su carácter y problematicidad científica | 12 |
| 3.1. El concepto Teoría de la Educación | 12 |
| 3.2. El concepto de instituciones contemporáneas de Educación | 15 |
| 4. Enfoques y tendencias actuales del saber pedagógico | 15 |
| 4.1. El enfoque tecnológico..... | 15 |
| 4.2. El enfoque hermenéutico-interpretativo | 17 |
| 4.3. El enfoque socio-crítico | 18 |
| 5. La investigación educacional | 19 |
| 5.1. Planteamiento de la investigación educativa | 19 |
| 5.2. La investigación educacional y sus límites..... | 20 |
| 5.3. Métodos de investigación educativa | 20 |
| ACTIVIDADES | 22 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 23 |
| Bibliografía básica..... | 23 |

| | |
|--|----|
| Bibliografía referenciada | 23 |
| EJERCICIOS DE AUTOCONTROL | 25 |
| SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL | 27 |
| GLOSARIO DE TÉRMINOS | 28 |

MÓDULO 3. EVOLUCIÓN DE LAS TEORÍAS EDUCATIVAS Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES DE LA CONTEMPORANEIDAD

| | |
|--|----|
| PRESENTACIÓN DEL MÓDULO | 1 |
| OBJETIVOS DEL MÓDULO | 2 |
| ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS..... | 2 |
| EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS | 2 |
| 1. El movimiento ilustrado: un nuevo espíritu educativo | 2 |
| 1.1. El naturalismo pedagógico de Rousseau | 2 |
| 1.2. Teoría y praxis educativa de Pestalozzi | 5 |
| 1.3. El <i>kindergarten</i> y los dones en la obra de Fröbel | 7 |
| 2. El movimiento pedagógico de la Escuela Nueva | 8 |
| 2.1. Contexto histórico y difusión del movimiento pedagógico | 8 |
| 2.2. Renovación metodológica del movimiento de la Escuela Nueva | 11 |
| 2.3. La Escuela Progresiva norteamericana y la pedagogía de Dewey | 14 |
| 2.4. La Institución Libre de Enseñanza (ILE) | 15 |
| 3. Corrientes educativas antiautoritarias | 16 |
| 3.1. El movimiento antiautoritario en pedagogía..... | 16 |
| 3.2. Ferrer y Guardia y la Escuela Moderna | 17 |
| 3.3. Carl R. Rogers y la educación no directiva | 18 |
| 4. La educación como proceso emancipador: teorías educativas personalistas | 19 |
| 4.1. El personalismo y su dimensión educativa | 19 |
| 4.2. Paulo Freire y la pedagogía como instrumento de liberación | 20 |
| 4.3. Lorenzo Milani y la experiencia pedagógica en Barbiana | 21 |
| ACTIVIDADES | 23 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 24 |
| Bibliografía básica..... | 24 |
| Bibliografía referenciada | 24 |
| EJERCICIOS DE AUTOCONTROL | 25 |
| SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL | 27 |
| GLOSARIO DE TÉRMINOS | 28 |

MÓDULO 4. INSTITUCIONES Y SISTEMA EDUCATIVO ACTUALES

| | |
|-------------------------------|---|
| PRESENTACIÓN DEL MÓDULO | 1 |
| OBJETIVOS DEL MÓDULO | 1 |

| | |
|---|----|
| ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS..... | 2 |
| EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS | 2 |
| 1. Orígenes y evolución histórica de la educación escolar..... | 2 |
| 1.1. Las primeras escuelas: de la escuela tradicional a la escuela pública..... | 2 |
| 1.2. Nacimiento e institucionalización del sistema escolar en España | 4 |
| 1.3. Los ideales reformistas de la II República y la educación en el franquismo | 6 |
| 2. La reforma del sistema educativo | 7 |
| 2.1. La teoría educativa de la Ley General de 1970 | 7 |
| 2.2. La LOGSE: etapas y características actuales..... | 7 |
| 2.3. Las instituciones en la formación del maestro: de las Escuelas Normales a las Facultades de Formación del Profesorado | 10 |
| 3. El profesional de la educación: el profesor | 11 |
| 3.1. El profesor y las características del profesional docente | 11 |
| 3.2. Cambios que afectan a la enseñanza y al profesorado | 12 |
| 3.3. Formación profesional del profesor..... | 15 |
| 4. La educación en la perspectiva de la Europa unida | 16 |
| 4.1. La idea de Europa: un proceso de construcción permanente | 16 |
| 4.2. La Europa unida y los debates sobre educación | 17 |
| 4.3. Análisis de los sistemas formales de educación | 18 |
| 4.3.1. Aspectos generales | 18 |
| 4.3.2. El profesorado de educación básica en la Unión Europea | 18 |
| 4.3.3. Formación permanente del profesorado..... | 19 |
| 4.3.4. Europeización del Currículum | 19 |
| 4.3.5. Metodología | 20 |
| 4.3.6. Las enseñanzas comprensivas en Europa y en la Logse | 20 |
| 4.4. Los valores y la Dimensión Europea de la Educación (DEE) | 20 |
| 4.5. Formación Profesional, inserción social y profesional, y correspondencia de cualificaciones..... | 21 |
| 4.6. Las claves del proceso de Bolonia | 21 |
| 4.6.1. Reconocimiento mutuo de titulaciones | 22 |
| 4.6.2. La estructura de ciclos | 22 |
| 4.6.3. Sistema de créditos | 22 |
| 4.6.4. Asegurar la calidad | 22 |
| 4.7. Grandes delineaciones | 23 |
| ACTIVIDADES | 24 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 25 |
| Bibliografía básica..... | 25 |
| Bibliografía referenciada | 25 |

| | |
|---|----|
| EJERCICIOS DE AUTOCONTROL | 27 |
| SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL..... | 29 |
| GLOSARIO DE TÉRMINOS | 30 |

MÓDULO 5. LA EDUCACIÓN NO FORMAL

| | |
|---|----|
| PRESENTACIÓN DEL MÓDULO | 1 |
| OBJETIVOS DEL MÓDULO | 1 |
| ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS..... | 1 |
| EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS | 2 |
| 1. Breve historia de la educación no formal | 2 |
| 1.1. Aire libre y excursionismo | 2 |
| 1.2. Sociedad civil y las experiencias de educación popular..... | 3 |
| 1.3. La Institución Libre de Enseñanza y la educación no formal. El Estado y las Misiones Pedagógicas..... | 4 |
| 1.4. La educación no formal en la segunda mitad del siglo XX | 5 |
| 2. Origen del concepto de educación no formal y su relación con los ámbitos formal e informal..... | 6 |
| 2.1. Origen del concepto | 6 |
| 2.2. Educacion no formal y su relación con los ámbitos formal e informal | 8 |
| 2.3. Pedagogía social y educación no formal | 9 |
| 3. Descripción panorámica de la educación no formal | 10 |
| 4. Planificación, métodos y evaluación de la educación no formal | 10 |
| 4.1. Planificación | 11 |
| 4.2. Metodología | 12 |
| 4.3. Evaluación..... | 12 |
| 5. Desarrollo de algunos ámbitos de la educación no formal | 13 |
| 5.1. Educación de personas adultas | 13 |
| 5.1.1. Objetivos de la educación de adultos | 14 |
| 5.1.2. Principios pedagógicos de la educación de adultos..... | 16 |
| 5.2. Animación sociocultural..... | 16 |
| 5.2.1. Características de la animación sociocultural | 18 |
| 5.2.2. Ámbitos de la animación sociocultural | 18 |
| 5.3. Educación especializada | 19 |
| 5.4. Formación laboral | 21 |
| 5.4.1. Modalidades y estrategias metodológicas de la formación laboral | 23 |
| 6. Otros programas educativos no formales | 23 |
| 6.1. Educación ambiental..... | 24 |
| 6.2. El interculturalismo..... | 24 |

| | |
|---|----|
| 6.3. Educación para la salud | 25 |
| 6.4. Educación cívica | 25 |
| ACTIVIDADES | 26 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 27 |
| Bibliografía básica..... | 27 |
| Bibliografía referenciada | 27 |
| EJERCICIOS DE AUTOCONTROL | 30 |
| SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL..... | 32 |
| GLOSARIO DE TÉRMINOS | 33 |

P resentación

La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria es consciente que la función de una universidad moderna no puede limitar su actividad docente a la enseñanza presencial. Nuestra vocación de servicio en el marco de un contexto geográfico discontinuo y nuestras conexiones con África y América, nos urgen a buscar alternativas para acercar la formación superior a sectores que no pueden cumplir las especificaciones de la enseñanza presencial.

Tras la exitosa experiencia de la Licenciatura de Psicopedagogía en Línea, que ya cuenta con dos promociones de egresados, y la puesta en marcha de Turismo en modalidad no presencial, nuestra Universidad es la única que oferta la Diplomatura de Magisterio-Educación Primaria en modalidad no presencial, carrera ampliamente demandada por personas adultas con dificultades para acceder de manera presencial a la universidad.

La formación superior en modalidad no presencial exige materiales docentes de calidad que faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, y con la experiencia de 23 manuales editados para la Licenciatura de Psicopedagogía en modalidad no presencial, iniciamos la edición de una colección de manuales docentes que se publican a la vez en formato papel y en soporte electrónico en distintos volúmenes que responden a los contenidos de las asignaturas de Magisterio en modalidad no presencial elaborados por profesores de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Estos manuales presentan el mismo diseño instruccional y de publicación que incluye, en primer lugar, la guía académica de la asignatura y desarrolla, posteriormente, cada uno de los módulos con un esquema común que incorpora el índice del módulo, el esquema de la asignatura, los contenidos del módulo, el esquema o mapa conceptual de los contenidos, la exposición de los contenidos, las actividades a desarrollar por los estudiantes, la bibliografía básica para el estudio del módulo y las referencias bibliográficas, los ejercicios de autocontrol y las correspondientes soluciones, un glosario de términos y los anexos.

Quiero expresar mi agradecimiento a los autores que han realizado un esfuerzo para elaborar unos materiales rigurosos y adaptados a una nueva forma de enseñar y aprender. Al Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria por su dedicación, diligencia y eficiencia. Y a la colaboración institucional prestada por los departamentos responsables de la docencia en esta titulación y a la Facultad de Formación del Profesorado que han hecho posible la cristalización de este proyecto.

Espero que estos manuales docentes sean una herramienta útil para nuestros estudiantes y les ayuden a construir conocimientos significativos. Esta es nuestra apuesta institucional que pretende acercar la formación universitaria a todos los miembros de la sociedad canaria.

Manuel Lobo Cabrera
Rector

Guía académica

PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA

Los estudiantes que han decidido elegir como formación universitaria la titulación de maestros, no se han entregado nunca a una reflexión sistemática sobre los fenómenos educativos, ni sobre la escuela, ni sobre el papel que le corresponde cumplir al profesor en medio de la sociedad en la que se desenvuelven. Normalmente estiman que sólo el saber práctico tiene valor para desempeñar la docencia. Por ello es importante ir introduciendo al alumno en el conocimiento de lo educativo como un conocimiento científicamente estructurado, que le permitirá encontrar el significado preciso de los procesos educativos e intervenir en ellos con eficacia.

Es en esta perspectiva interpretativa donde hay que situar la asignatura de *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Las notas definitorias de su contenido vendrían establecidas a partir de las siguientes características:

1. Ser preparatoria y predispositiva (prisma de objetivos y de conocimientos).
2. Carácter globalizador e integrador de la estructura.
3. Enfoque metodológico plural.
4. Carácter interdisciplinar.

Queremos formar profesores y no sólo expertos o eruditos en temas educativos. Por ello, los objetivos a los que debe tender la disciplina no sólo se han de conceptualizar como aptitudes y saberes, sino también como actitudes y destrezas, centrados en otorgar a los futuros maestros la capacidad analítica y de resolución de problemas.

OBJETIVOS GENERALES

Para proceder a la formulación de los objetivos generales hemos tenido en cuenta cuatro aspectos básicos:

- a) El concepto de la asignatura, que ha sido expuesto anteriormente.
- b) El análisis del marco académico y la ubicación de la asignatura en el currículum.

- c) El sentido y función de la asignatura en el currículum de la Facultad de Formación del Profesorado, en su versión no presencial.
- d) El conocimiento del momento socio-educativo por el que atraviesa la Comunidad Autónoma Canaria.

La integración de estos cuatro aspectos conduce a formular los siguientes objetivos generales:

1. Facilitar a los alumnos la comprensión del hecho, fenómeno y proceso educativo, así como de sus efectos en el hombre y en el sistema social.
2. Ayudarles a comprender que *el saber de educación es complejo*, y que los conocimientos que en la actualidad se poseen hacen posible la elaboración de una Teoría de la Educación con mayor rigor científico cada día.
3. Proporcionar una estructura de conocimientos que permita a los alumnos analizar y valorar las manifestaciones, problemas, etc., de la educación y que constituya una sólida base conceptual que les permita ulteriores profundizaciones.
4. Contribuir a la adquisición del suficiente bagaje terminológico que les capacite tanto para la comprensión de la literatura pedagógica actual como para la correcta y precisa expresión de su propio discurso pedagógico.
5. Contribuir a la comprensión y explicación del proceso educativo, analizando la génesis, recursos, mecanismos, agencias, estructura, vectores y dimensiones, así como las interdependencias que los configuran y concretan.
6. Ayudar a derivar de las anteriores consideraciones la normativa pertinente para la intervención educativa.
7. Reflexionar sobre las teorías educativas más representativas en el movimiento histórico contemporáneo y establecer relaciones entre las diversas corrientes educativas actuales, adoptando posturas críticas entre ellas fundamentadas en criterios propios.
8. Tomar conciencia del papel fundamental del maestro y desarrollar actitudes consecuentes con esta función educadora.

Estos objetivos generales nos permitirán establecer los criterios de selección de los contenidos y de las técnicas didácticas, elaborar las secuencias docentes, orientar el trabajo de los alumnos, concretar la organización específica, y arbitrar los procedimientos y mecanismos de evaluación. Son, en definitiva, el patrón de referencia que orienta y guía toda la actividad posterior. Dichos objetivos tendrán su traducción específica y concreta en cada uno de los módulos del programa de la asignatura *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*.

CONTENIDOS

Los contenidos previstos para el desarrollo del curso en función de las consideraciones señaladas en la presentación y en los objetivos, se estructuran en torno a cinco grandes módulos:

Módulo 1. La educación como realidad, proceso y resultado

Módulo 2. El conocimiento científico de la educación. Pedagogía y Ciencias de la Educación: etapas de una clarificación conceptual

Módulo 3. Evolución de las teorías educativas y prácticas institucionales de la contemporaneidad

Módulo 4. Instituciones y sistema educativo actuales

Módulo 5. La educación no formal

MÓDULO 1. LA EDUCACIÓN COMO REALIDAD, PROCESO Y RESULTADO

Este primer módulo ofrece al alumno un acercamiento a la complejidad del fenómeno educativo: en qué consiste, cuáles son sus elementos, qué supone, qué contempla, cuáles son sus ámbitos, etc. A partir de este primer contacto con la materia, pretendemos que el alumno alcance progresivamente una visión científica mínimamente rigurosa del mencionado fenómeno.

De este marco general, se particularizará en una serie de precisiones necesarias para entender en todo su significado la expresión educación, así como sus conceptos afines. Nos situaremos en el hombre como sujeto de la educación. A partir de esta idea entenderemos la educación como construcción humana del conocimiento y, al mismo tiempo, como mecanismo de transformación social. Consideramos al hombre una *realidad personal*, integrando para su estudio cuestiones relevantes de los ámbitos antropológico, psicológico y biológico. La integración de dichas aportaciones nos permite llegar al concepto de persona como realidad diferenciada, originada en el mundo animal, y cuya estructura psicobiológica se nos ofrece como una *totalidad*. Se parte de la concepción del hombre como estructura unitaria, caracterizada por ser indeterminada, inconclusa y radicalmente abierta, lo que fundamenta su posibilidad de educación, y a través de ella la formación completa de su personalidad.

Otro de los aspectos claves en este módulo es el intento de clarificar el concepto de Educación a través de una serie de características que lo delimitan, comparando semejanzas y diferencias con otros conceptos afines o que puedan inducir a confusión al alumno. Nos adscribimos al modelo que conceptualiza la educación como un proceso que posibilita al hombre *construirse* (hacerse) de acuerdo con un modelo humano tenido en cada tiempo y lugar como óptimo. En una primera aproximación a los aspectos supra-estructurales de la educación, aparece el tema de los fines. Toda temática educativa no puede entenderse sin los presupuestos teleológicos que la orientan. Esto nos permite responder, desde posiciones filosóficas, empíricas y sociológicas, a la difícil y comprometida, pero ineludible, pregunta de ¿para qué educamos?

La complejidad actual del medio cultural y social, obliga a efectuar ciertos análisis rigurosos sobre las cuestiones que se derivan directamente de las relaciones sociedad-educación, tales como la problemática de la mutua influencia con la estructura socio-económica y política, así como su intervención en la configuración de la realidad educativa en su específico marco socio-cultural. Esta configuración permite una mejor clarificación del lugar que ocupan, y del rol que desempeñan, las diferentes *agencias educativas* tales como la familia —como ecosistema—, el sistema educativo formal y el no formal.

La educación como sistema de comunicación, con todo lo que conlleva de aplicabilidad no solo al sistema educativo sino para la comprensión del proceso educacional, es básicamente un proceso de relación comunicativa, de ahí la importancia para el profesional de la docencia el analizar, teórica y prácticamente, las condiciones, modalidades, técnicas, etc. de la misma.

Para desarrollar este módulo, realizamos la siguiente selección de contenidos:

1. La educación como realidad
 - 1.1. El ser humano como sujeto de la educación
 - 1.2. Cultura y educación
 - 1.3. Sociedad y educación
 - 1.4. Características de la sociedad actual
 - 1.5. La educación como un sistema
 - 1.6. El derecho a la educación
2. Análisis y conceptualización de la educación
 - 2.1. El concepto de Educación y su etimología
 - 2.3. Elementos que justifican el hecho y el proceso educativo
 - 2.2. Síntesis interpretativa del concepto de educación
3. La estructura de la educación
 - 3.1. Axiología y educación
 - 3.2. Valores y agentes educativos
 - 3.3. Fines, objetivos y contenidos de la educación
 - 3.4. Algunos principios de la educación
4. Ámbitos de la educación: espacios formales, no formales e informales
5. La educación como sistema de comunicación
 - 5.1. Relación y conexión de los términos sistema, comunicación, y educación
 - 5.2. La comunicación educativa como proceso sistémico
 - 5.3. Condicionamientos de la comunicación en clase
 - 5.4. La comunicación verbal y no verbal en el aula

MÓDULO 2. EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO DE LA EDUCACIÓN. PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: ETAPAS DE UNA CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL

Lo que pretendemos en este segundo módulo es estudiar la estructura conceptual del fenómeno educativo. Analizaremos el proceso histórico de su construcción y, partiendo del origen de la teorización pedagógica y su vinculación a las ciencias humanas, haremos un breve recorrido por los que han sido, desde nuestro punto de vista, los momentos más significativos de esta construcción teórica.

Comenzaríamos por el surgimiento de la Pedagogía como conocimiento y reflexión, referido a la educación y los intentos o aproximaciones a su científicidad. El siguiente momento sería la consolidación de un cuerpo de *Ciencias de la Educación*, conjunto múltiple de disciplinas

propias que tienen en común, en cuanto Ciencias de la Educación, el que su objeto formal de estudio sea la educación. Como tercer paso tendríamos la *Teoría de la Educación*, su carácter y el estado de la cuestión de esta disciplina en nuestro país. Como complemento de la misma, nos aproximamos al concepto de *Instituciones Contemporáneas*. Concluiremos este módulo con los enfoques teóricos de investigación educativa más extendidos en la actualidad, así como los elementos principales a tener en cuenta en la investigación educacional.

Los contenidos que nos ayudarán a conocer la estructura conceptual y problemática científica de la educación serán los siguientes:

1. Pedagogía: su carácter y problemática científica
 - 1.1. Evolución histórica reciente de la Pedagogía
 - 1.2. Etapa de madurez científica de la Pedagogía
2. Ciencias de la Educación: su carácter y problemática científica
 - 2.1. De la Pedagogía a las Ciencias de la Educación
 - 2.2. Perspectiva estática o sincrónica de la endoestructura de las Ciencias de la Educación
 - 2.3. Perspectiva dinámica o diacrónica de la endoestructura de las Ciencias de la Educación
 - 2.4. Exoestructura de las Ciencias de la Educación
3. Teoría de la Educación: su carácter y problemática científica
 - 3.1. El concepto Teoría de la Educación
 - 3.2. El concepto de instituciones contemporáneas de la educación
4. Enfoques y tendencias actuales del saber pedagógico
 - 4.1. El enfoque tecnológico
 - 4.2. El enfoque hermenéutico-interpretativo
 - 4.3. El enfoque socio-crítico
5. La investigación educacional
 - 5.1. Planteamiento de la investigación educativa
 - 5.2. La investigación educacional y sus límites
 - 5.3. Métodos de investigación educativa



MÓDULO 3. EVOLUCIÓN DE LAS TEORÍAS EDUCATIVAS Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES DE LA CONTEMPORANEIDAD

En este tercer módulo analizamos los avances educativos proporcionados por el movimiento ilustrado y por la teoría naturalista-idealista, que tiene su representante primigenio en Rousseau, eslabón que une el pensamiento educativo del siglo XVIII con la eclosión de la Escuela Nueva a finales del siglo XIX. La teoría naturalista, unida más tarde al romanticismo y filantropismo en el genio pedagógico de Pestalozzi, supuso la puesta en práctica de las ideas del pensador ginebrino. Así mismo nos acercamos a la figura de Fröbel, fundador de los *kindergartens* a través de los cuales promocionó la enseñanza preescolar, creando distintos juegos y materiales fundamentados en la tendencia del niño y en sus propios principios, armonizados con la naturaleza y el espíritu a través del juego.

Los avances producidos en los últimos años del siglo XIX en biología, psicología y sociología, las tres direcciones más importantes del positivismo, derivan en un conjunto de principios educativos que son defendidos por el Movimiento de la Escuela Nueva que tiende a replantearse las formas tradicionales de enseñanza. Movimiento de renovación muy amplio y diversificado que no se quedó en el plano teórico, sino que cuajó en experiencias y sistemas didácticos valiosos e interesantes.

En este punto, además de analizar el contexto histórico del surgimiento de la Escuela Nueva, así como su renovación metodológica, dedicamos especial atención a los objetivos y realizaciones de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). La labor pedagógica y de innovaciones metodológicas fue fundamental para cambiar el estado de la educación nacional, implicando a los organismos oficiales a que potenciaran dicha tarea.

Finalmente, y bajo la influencia del movimiento de renovación educativa de finales del siglo XIX, diferentes autores darán un sello propio a cada una de las iniciativas surgidas en la modernidad. En nuestro caso, analizaremos las opciones educativas encuadradas en las llamadas teorías antiautoritarias y teorías personalistas, destacando el pensamiento y obras de autores como Ferrer y Guardia, Rogers, Freire y Lorenzo Milani.

Los contenidos propuestos para el desarrollo de este módulo son los siguientes:

1. El movimiento ilustrado: un nuevo espíritu educativo
 - 1.1. El naturalismo pedagógico de Rousseau
 - 1.2. Teoría y praxis educativa de Pestalozzi
 - 1.3. El *kindergarten* y los dones en la obra de Fröbel
2. El movimiento pedagógico de la Escuela Nueva
 - 2.1. Contexto histórico y difusión del movimiento pedagógico
 - 2.2. Renovación metodológica del movimiento de la Escuela Nueva
 - 2.3. La Escuela Progresiva norteamericana y la pedagogía de Dewey
 - 2.4. La Institución Libre de Enseñanza (ILE)
3. Corrientes educativas antiautoritarias
 - 3.1. El movimiento antiautoritario en pedagogía
 - 3.2. Ferrer y Guardia y la Escuela Moderna
 - 3.3. Carl R. Rogers y la educación no directiva
4. La educación como proceso emancipador: teorías educativas personalistas
 - 4.1. El personalismo y su dimensión educativa
 - 4.2. Paulo Freire y la pedagogía como instrumento de liberación
 - 4.3. Lorenzo Milani y la experiencia pedagógica en Barbiana

MÓDULO 4. INSTITUCIONES Y SISTEMA EDUCATIVO ACTUALES

Este cuarto módulo está centrado en el análisis institucional. La Institución es entendida como *establecimiento* conformado de común acuerdo por los participantes (grupo o comunidad). Estos acuerdos serán normas, organizaciones, mandatos, reglas, tradiciones, costumbres, etc.

Considerada la educación como un elemento de primer orden en la construcción de una nueva realidad, surgen las instituciones educativas. Consecuentemente, parece oportuno empezar por el origen del sistema educativo español, de su institucionalización, de la creación de los establecimientos (escuelas, seminarios, institutos, universidades, etc.), prestando especial atención a las instituciones dedicadas a la formación y profesionalización de los maestros.

Continuaremos reconstruyendo y analizando el controvertido camino de nuestro sistema educativo y la consolidación de las instituciones educativas desde sus orígenes, pasando por la II República y el franquismo, para analizar la teoría educativa de la Ley General de Educación de 1970 y la reforma del sistema educativo: LRU, LODE y LOGSE.

En el último tema de este módulo, intentamos dar un paso más hacia la comprensión de la educación actual, sus instituciones y nuevas organizaciones en ámbitos extra-nacionales, que están obligando a nuevos planteamientos en nuestro propio sistema educativo. Lo hemos denominado *La educación en la perspectiva de la Europa Unida*. En él analizamos los fundamentos, contenidos e implicaciones educativas de la incorporación de España a la Unión Europea como compromiso personal, con los alumnos y con el futuro.

Los contenidos del mismo se estructuran de la siguiente manera:

1. Orígenes y evolución histórica de la educación escolar
 - 1.1. Las primeras escuelas: de la escuela tradicional a la escuela pública
 - 1.2. Nacimiento e institucionalización del sistema escolar en España
 - 1.3. Los ideales reformistas de la II República y la educación en el franquismo
2. La reforma del sistema educativo
 - 2.1. La teoría educativa de la Ley General de 1970
 - 2.2. La LOGSE: etapas y características actuales
 - 2.3. Las instituciones en la formación del maestro: de las Escuelas Normales a las Facultades de Formación del Profesorado
3. El profesional de la educación: el profesor
 - 3.1. El profesor y las características del profesional docente
 - 3.2. Cambios que afectan a la enseñanza y al profesorado
 - 3.3. Formación profesional del profesor
4. La educación en la perspectiva de la Europa unida
 - 4.1. La idea de Europa: un proceso de construcción permanente
 - 4.2. La Europa unida y los debates sobre educación
 - 4.3. Análisis de los sistemas formales de educación
 - 4.4. Los valores y la Dimensión Europea de la Educación (DEE)
 - 4.5. Formación Profesional, inserción social y profesional, y correspondencia de cualificaciones
 - 4.6. Las claves del proceso de Bolonia
 - 4.7. Grandes delineaciones

MÓDULO 5. LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Ya en el primer módulo anticipamos un concepto de la educación no formal. Ahora pretendemos analizar con más profundidad su origen, evolución, controversia, su posible taxonomización, los métodos preferentes en sus programas de intervención y los procesos evaluativos para cotejar su eficacia.

Finalmente nos acercaremos de una forma breve a cuatro ámbitos de la educación no formal: la educación de adultos, la animación sociocultural, la educación especializada y la formación laboral. La propuesta de contenidos quedaría como sigue:

1. Breve historia de la educación no formal
 - 1.1. Aire libre y excursionismo
 - 1.2. Sociedad civil y las experiencias de educación popular
 - 1.3. La Institución Libre de Enseñanza y la educación no formal. El Estado y las Misiones Pedagógicas
 - 1.4. La educación no formal en la segunda mitad del siglo XX
2. Origen del concepto de educación no formal y su relación con los ámbitos formal e informal
 - 2.1. Origen del concepto
 - 2.2. Educación no formal y su relación con los ámbitos formal e informal
 - 2.3. Pedagogía social y educación no formal
3. Descripción panorámica de la educación no formal
4. Planificación, métodos y evaluación de la educación no formal
 - 4.1. Planificación
 - 4.2. Metodología
 - 4.3. Evaluación
5. Desarrollo de algunos ámbitos de la educación no formal
 - 5.1. Educación de personas adultas
 - 5.2. Animación sociocultural
 - 5.3. Educación especializada
 - 5.4. Formación laboral
6. Otros programas educativos no formales
 - 6.1. Educación ambiental
 - 6.2. El interculturalismo
 - 6.3. Educación para la salud
 - 6.4. Educación cívica

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Dentro del conjunto de estrategias más útiles a seguir en la asignatura de *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, teniendo en cuenta el contexto de formación *on line*, hemos estructurado la metodología de trabajo de la siguiente forma.

La asignatura contempla el carácter teórico-práctico para el desarrollo y buena adquisición de sus contenidos. Este carácter teórico-práctico se puede agrupar en tres grandes tipos de actividades:

1. De naturaleza teórica, en la que se da una visión básica y general del conocimiento disponible en torno a cada núcleo temático que aparece en el programa de la asignatura. El esquema expositivo durante las sesiones presenciales podría presentar el siguiente proceso: presentación del esquema de contenido del módulo, ubicación de dicho módulo en relación con los anteriores y siguientes, desarrollo de dichos contenidos; comentario y recomendaciones sobre la bibliografía de dicho módulo.

Uno de los objetivos de estas sesiones presenciales no es sólo que los alumnos reciban información transmitida por el profesor, sino que se ha de procurar el propiciar, durante dichas clases, la reflexión e intervención de los alumnos.

2. De naturaleza teórico-práctica: se contempla la participación activa y creativa del alumno en el desarrollo de la asignatura, bien a través de la estructuración de trabajos en función de determinadas lecturas y/o textos recomendados, o bien a través de discusiones y debates que se organicen, tanto en las situaciones presenciales y sistemas tutoriales, como en los forums creados al efecto.
3. De naturaleza práctica: en la medida de lo posible, bien en las sesiones presenciales, bien en las sesiones *on-line*, se intentará ejemplificar la teoría con la práctica, con la intención de tener un mayor conocimiento y ejercitación en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje, básicos y necesarios para el buen conocimiento y aplicación de la materia.

MATERIAL DIDÁCTICO

A lo largo del curso, mediante las sesiones presenciales y en las horas de tutoría individualizadas y grupales, se irá informando de la puesta en línea de determinados materiales específicos que puedan ser de utilidad para el alumno. Se tendrá información puntual de los materiales que se irán actualizando y que han sido “colgados” en la red.

Del mismo modo, además de la información actual en red utilizada para el desarrollo y acceso de los alumnos de esta diplomatura *on line*, el profesor, a medida que se desarrolle el curso, irá incluyendo materiales en distintos soportes.

Es evidente que el material básico para preparar la materia lo constituyen los manuales publicados —en papel y en línea— de la asignatura *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, donde figura una serie de actividades complementarias que son indispensables para el desarrollo de cada módulo, que incluye una bibliografía básica para el mejor seguimiento de la asignatura, y una bibliografía complementaria para una mayor profundización en la

misma. Además de la bibliografía mostrada, se ofertará una serie de enlaces a revistas electrónicas relacionadas con la disciplina y otra serie de materiales en red.

BIBLIOGRAFÍA

- ABABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1992). *Historia de la Pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- ARNAL, J. et ál. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- BUNGE, M. (1985). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- CAPITÁN, A. (2000). *Educación en la España contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- CASTILLEJO, J. (1984). *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación*. Madrid: Anaya.
- CASTILLEJO, J. et ál. (1994). *Teoría de la Educación*. Madrid: Taurus.
- COLOM, A. y RODRÍGUEZ, M. P. (1996). Teoría de la Educación y Ciencias de la Educación: carácter y ubicación. En *Teoría de la Educación*, 8 (pp. 43-54). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- COLOM, A. (coord.) (1997). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- DEL POZO, M^a. (ed.) (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ESCOLANO, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ESTEBAN, L. y MAYORDOMO, A. (1980). *Textos para la Historia de la Educación*. Valencia: Nau Llibres.
- ESTEVE, J.; FRANCO, S. y VERA, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- ESTEVE, J. (1983). El concepto de Educación y su red nomológica. En AA. VV. *Teoría de la Educación*. Murcia: Límites.
- GUTIÉRREZ, A. y PERNIL, P. (2004). *Historia de la infancia. Itinerarios educativos*. Madrid: UNED.
- MEDINA, O. (2003). *Proyectos de Intervención en Pedagogía Social*. Colección Manuales Docentes de Psicopedagogía. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
- NEGRÍN, O. y VERGARA, J. (2003). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Madrid: Ramón Areces.
- PALACIOS, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- SARRAMONA, J. (Ed.) (1992). *La Educación No Formal*. Barcelona: CEAC
- SARRAMONA, J; VÁZQUEZ, G.; y COLOM, A. (1998). *Educación No Formal*, Barcelona: Ariel.
- TIANA, A., OSSENBACH, G. y SANZ, F. (coord.) (2002). *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: UNED.
- TOURINÁN, J. (1983). Análisis teórico del carácter “formal”, “no formal” e “informal” de la educación, *Papers d'Educació*, 1, 105-127.

- TRILLA, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- UCAR, X. (1992). *La animación sociocultural*. Pedagogía Social, Barcelona: CEAC.
- VV. AA. (1992). *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*, (tres Tomos), X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía.
- VV. AA. (1994). *La política educativa europea y la dimensión europea de la educación. La participación como factor de calidad educativa*, V Jornadas de Consejos Escolares de Comunidades Autónomas del Estado. San Sebastián. (Vitoria): Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

EVALUACIÓN

La evaluación de la asignatura incluye la asistencia a las sesiones presenciales, la realización de trabajos prácticos, la participación en las actividades en línea (foros de discusión, charlas, aportaciones, iniciativas y propuestas del alumnado) y una prueba escrita presencial:

Parte I. La participación en las actividades en línea y la realización de las tareas programadas aporta el 40% de la nota final y se evaluará a partir de la asistencia a las sesiones presenciales, la participación en las actividades en línea y la realización de los trabajos previstos. La nota oscila entre 0 y 4, y será necesario obtener una nota mínima de 2 puntos para superar esta parte de la asignatura.

Parte II. La parte teórica de la asignatura aporta el 60% de la nota final y se evaluará mediante una prueba escrita que consta de 30 preguntas de respuesta múltiple. La nota del examen oscila entre 0 y 6, y será necesario obtener una nota mínima de 3 puntos para superar esta parte de la asignatura.

La asignatura se considera superada cuando el estudiante ha conseguido los mínimos necesarios (2 puntos en la parte I y 3 puntos en la parte II). Superados los límites señalados anteriormente, la nota final se obtiene de la suma de las puntuaciones de la parte I y de la parte II.

Manuales docentes de

Educación primaria

Módulo 1

La educación como realidad, proceso y resultado

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

Este primer módulo ofrece al alumno un acercamiento a la complejidad del fenómeno educativo: en qué consiste, cuáles son sus elementos, qué supone, qué contempla, cuáles son sus ámbitos, etc. A partir de este primer contacto con la materia, se pretende que el alumno alcance, progresivamente, una visión científica, mínimamente rigurosa, del mencionado fenómeno.

Este marco general, se particularizará en una serie de precisiones necesarias para entender, en todo su significado, la expresión educación. A partir de esta idea, entenderemos la educación como construcción humana del conocimiento y, al mismo tiempo, como mecanismo de transformación social. Consideramos al hombre una *realidad personal*, integrando para su estudio cuestiones relevantes de los ámbitos antropológico, psicológico y biológico. La integración de dichas aportaciones nos permite llegar al concepto de persona como realidad diferenciada, originada en el mundo animal y cuya estructura psicobiológica se nos ofrece como una *totalidad*. Se parte de la concepción del hombre como estructura unitaria, caracterizada por ser indeterminada, inconclusa y radicalmente abierta, lo que fundamenta su posibilidad de educación y a través de ella la formación completa de su personalidad.

Otro de los aspectos claves en este módulo es el intento de clarificar el concepto de Educación a través de una serie de características que lo delimitan. Nos adscribimos al modelo que conceptualiza la educación como un proceso que posibilita al hombre *construirse* (hacerse) de acuerdo con un modelo humano, considerado como óptimo en cada tiempo y lugar. En este proceso hay que distinguir la finalidad, el contenido y la acción-intervención educativa (Castillejo 1994, 20).

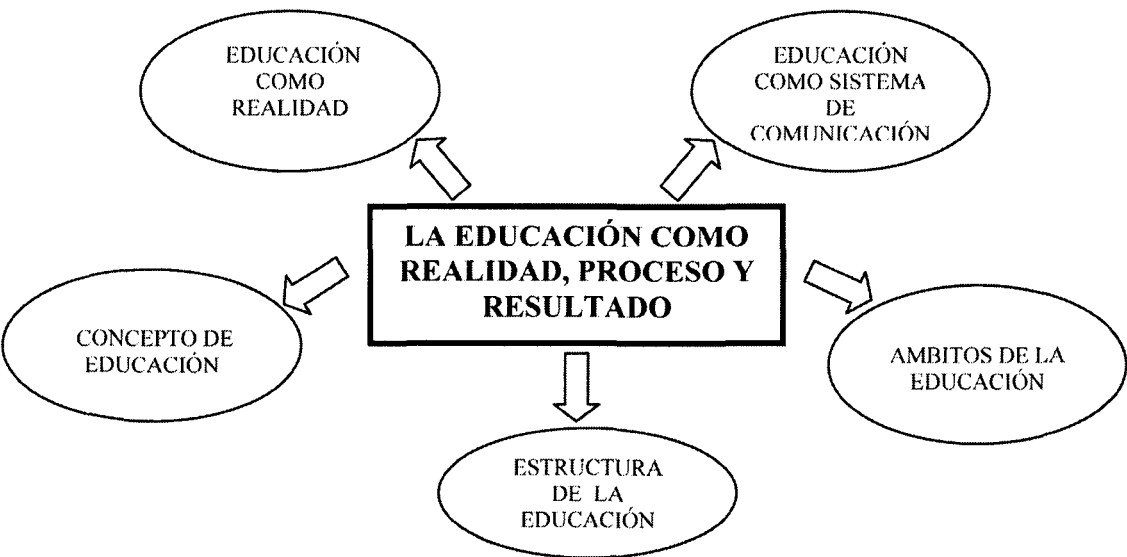
En una primera aproximación a los aspectos supra-estructurales de la educación, aparece el tema de los fines. Toda temática educativa no puede entenderse sin los presupuestos teleológicos que la orientan. Esto nos permite responder, desde posiciones filosóficas, empíricas y sociológicas, a la difícil y comprometida, pero ineludible, pregunta de ¿para qué educamos?

La educación como sistema de comunicación, con todo lo que conlleva de aplicabilidad, no solo al sistema educativo sino para la comprensión del proceso educacional, es, básicamente, un proceso de relación comunicativa, de ahí la importancia para el profesional de la docencia de analizar, teórica y prácticamente, las condiciones, modalidades, técnica, etc. de la misma.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

- 1. Comprender las *claves* biológicas y psicológicas que interpretan la estructura humana.
- 2. Identificar y definir las principales características del fenómeno educativo.
- 3. Comprender los conceptos básicos de su campo semántico.
- 4. Conocer los distintos ámbitos de la educación.
- 5. Entender y diferenciar los términos relacionados con la dimensión teleológica de la educación (valores, fines, objetivos y principios educativos).

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. LA EDUCACIÓN COMO REALIDAD

1.1. El ser humano como sujeto de la educación

La aparición del *Homo Sapiens*, en la historia de la humanidad, es el resultado de centenares de millones de años de evolución. Este largo proceso de hominización alcanzará su apogeo biológico en el desarrollo cerebral de nuestra especie, situándonos en una posición única dentro del mundo de los seres vivos. Indudablemente, esta madurez biológica se manifiesta en la capacidad intelectual sobre la base de una gran plasticidad adaptativa. Sin embargo, la adaptación no es algo estático se produce de forma continua. Mientras los animales necesitan de lentos procesos evolutivos para adecuar sus estructuras orgánicas al medio, el hombre lo realiza sin necesidad de ninguna variación somática. Su capacidad reflexiva le permite superar, de manera más pragmática, su supervivencia.

Desde esta perspectiva, el ser humano nace “inacabado” y depende de los cuidados e informaciones ofrecidos por el grupo. Desde los primeros cuidados en el seno materno,

hasta su nacimiento y presentación en la comunidad, el hombre necesita llevar a cabo constantes aprendizajes. Sujeto a un largo período madurativo, que permite a su cerebro el desarrollo de una extraordinaria capacidad de aprendizaje, se puede decir, siguiendo a Asensio (1986, 45), que el “*Homo Sapiens* es un ser programado genéticamente para dar respuesta a sus objetivos vitales a través de la educación.” La educación se convierte así en un proceso humanizador, en la medida en que permite poner de manifiesto todos aquellos aspectos (cultura, valores, etc.) que definen la esencialidad del hombre. El concepto clave, en torno al cual gira el proceso de humanización, es el de *educabilidad* (Castillejo 1994); (Iyanga 1996); (Luengo 2004). La educabilidad es la capacidad del ser humano para adquirir nuevos aprendizajes a lo largo de la vida. Un concepto relacionado es el *educatividad*, que se refiere a la influencia externa, o características que ejercen los agentes educativos sobre el educando para que la educación se lleve a cabo.

De las ideas señaladas anteriormente, emana una doble conjunción: el hombre es un ser natural (emerge de la naturaleza), pero es también un ser cultural (se desenvuelve en un contexto social e histórico). O dicho de otra manera, el ser humano es un organismo biológico y social, en el que los efectos de la herencia, de la maduración, del aprendizaje y del ambiente, son interdependientes en su influjo sobre la globalidad del organismo. Sin embargo, debemos señalar que la naturaleza ambiental no es tan decisiva en nuestros días como lo fue en los orígenes del hombre. Sería un error, por un lado, no reconocer la potencialidad educativa del medio natural, pero igualmente erróneo sería justificar esta afirmación como exclusiva del medio ambiente, cayendo así en un determinismo geográfico. La naturaleza y las ciencias que sobre ellas se organizan, pasan a ser algo así como instrumentos del proceso educativo metódico al constituir parte de los materiales de la información. En definitiva, no pueden olvidarse las condiciones del ambiente natural como factores de la organización de los sistemas y de las instituciones educativas.

1.2. Cultura y educación

Sobre el concepto de cultura existen múltiples definiciones dependiendo del punto de referencia del que se parta. Si nos posicionamos en una interpretación antropológica, la definición de cultura cambia igualmente en función de las escuelas, de los planteamientos ideológicos y de las metodologías aplicadas.

Para el evolucionismo clásico, la cultura es “algo adquirido”. Para la escuela funcionalista, o para la teoría estructural-funcionalista de Malinowski (1931) y posteriormente para la Teoría General de Sistemas (1950), la cultura es el juego de “estrategias para cubrir necesidades”, o sea, “para adaptarnos al medio”, e incluye los artefactos, bienes, procedimientos técnicos, ideas, hábitos y valores heredados.

Este conjunto de estrategias, a su vez, produce objetos culturales, que Kroeber y Kluckhohn (1952) han inventariado en dos grandes grupos. El primero, relacionado con productos resultados de la actividad humana: utensilios, obras de arte, instituciones o modos colectivos de organización, actitudes evaluadoras y normativas. El segundo, agrupa los comportamientos distintivos de los grupos: costumbres, hábitos, usos, códigos de comunicación, el lenguaje, el saber hacer, etc.

Estos últimos autores mencionados definen la cultura como “formas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos.”

El núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas) y, especialmente, los valores vinculados a ellas. Los sistemas de culturas pueden ser considerados, por una parte, como productos de la acción y, por otra, como elementos condicionantes de la acción futura. Este conjunto de planteamientos se acercan a la perspectiva de lo cultural como “mundo simbólico”, como expresión de la realidad ideal de los grupos humanos.

Si definimos cultura como el conjunto de significaciones y valores adquiridos en el tiempo por el hombre para orientar su vida en un contexto socio-histórico, encontramos tres características implícitas: la cultura es intencional, es una creación humana, y se va conformando en el tiempo. Al mismo tiempo, sirve de base a tres actos cognitivos del hombre: criticar ideas, estimar valores, y juzgar acciones. Ahora bien, cada cultura proporciona unos condicionantes específicos, encargándose la educación de actualizarlos a través de la *enculturación* (asimilación o integración de los conocimientos, usos, valores y hábitos de la cultura en la que se está inmerso) y que hacen posible la adaptación del individuo en el grupo social. El otro mecanismo que pone en marcha la cultura para llevar a cabo sus objetivos es la *aculturación*, proceso de sometimiento y aceptación de la cultura dominante de la sociedad receptora (Muñoz 1997).

La cultura, siguiendo a Luengo (2004, 37), es lo que se aprende y se transmite a través de la educación. De ahí que la educación pueda ser interpretada como el medio de transmisión que la cultura ha ideado para perpetuarse en el tiempo.

Hoy en día la sociedad se ha hecho multicultural, lo que obliga a unos planteamientos interculturales y a una convivencia plural. Ello supone en la escuela nuevos retos para afrontar el hecho de que en la misma convivan diferentes culturas. Así, en la Comunidad Canaria, en el curso 2003-04, podemos contabilizar 17.835 alumnos en la enseñanza no universitaria, lo que representa el 6'6% frente al 5'7% de la media estatal.

1.3. Sociedad y educación

De la idea del hombre como ser cultural se desprende, indudablemente, la del hombre como un ser social. El hombre es un ser social por naturaleza. Este hombre como ser social y natural, ha sido analizado a lo largo de la historia desde distintos posicionamientos filosóficos. Entre los más conocidos, Rousseau es el máximo exponente de la tesis de la bondad natural del hombre, anclado en una antropología optimista.

Frente a la idea complaciente de la naturaleza, en un plano divergente se encuentra el estado de naturaleza hobbesiano, articulado a partir del principio de la guerra. En efecto, en el estado de naturaleza no hay justicia ni moralidad. El único criterio de actuación es el egoísmo y el único bien la propia conservación y provecho. Cada hombre es, para los demás, un enemigo presto a disputar y competir en el banquete de la vida. En el estado de la naturaleza sólo impera el *bellum omnium contra omnes*.

Debemos entender el concepto de sociedad como un medio construido por los hombres, como resultado de su actividad creadora. De ahí que las posibilidades educativas del sujeto no se encuentren en su configuración individual, sino en su ámbito social, por lo que la educación se constituye en el medio principal de socialización, en el que la comunicación, a través de gestos, palabras y, en definitiva, del lenguaje, juega un papel trascendental.

La socialización, entendida como proceso de aprendizaje y de adaptación social, ha aportado numerosas definiciones, destacando como características principales las siguientes (Luengo 2004, 32):

1. Se trata de un proceso que dura toda la vida, aunque hay períodos en los que los cambios se producen con más intensidad, como en la infancia, la adolescencia y juventud.
2. Se basa en la capacidad de relación social de los seres humanos.
3. El sujeto se introduce y se adapta al grupo, perteneciendo a una colectividad.
4. El sujeto no nace social, sino con la capacidad de socializarse.
5. Busca preservar un determinado sistema social, a través de la interiorización de ciertos contenidos culturales.
6. Consiste en la internalización de pautas y normas de convivencia, por las que el individuo se humaniza.

Este proceso de aprendizaje y adaptación social tendrá una mayor intensidad en los primeros años de vida. A través de los distintos ámbitos educativos, el individuo interioriza los códigos, valores, normas y conductas del grupo social en el que se desenvuelve.

1.4. Características de la sociedad actual

Trataremos de analizar los cambios más relevantes que se han producido en el tránsito de la sociedad industrial a la sociedad de la información, donde la materia prima por excelencia es la información misma, y de como están afectando al proceso del desarrollo social en general.

La llegada y asimilación de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) no se ha limitado a los sectores de la economía o de la sociedad que trabaja con la información. En cualquier ámbito de la actividad humana, las personas han de acostumbrarse a manejar estas herramientas y a adquirir nuevas competencias, la educación y la cultura no han quedado al margen y todos empezamos a identificar y sentir sus consecuencias, hasta el punto de entender que realmente estamos ante una nueva situación, una nueva época.

“La masa de información existente en este momento en el mercado intelectual, comercial, de entretenimiento, etc. es tan amplia que resulta inabordable, incluso para el especialista. Sin embargo, solamente el que sea capaz de controlar el alfabeto, la lengua y el lenguaje informáticos y haya adquirido la información para aprender a aprender, como señalaba el último *Informe Delors* sobre la educación, estará en condiciones de ser competente en el siglo entrante” (Elzo 2004, 18), lo cual es complementario a lo que nos dice Carnoy (2001, 228): “Una buena escuela, una sólida formación universitaria, un buen empleo y una buena red

de formación después de la universidad, junto a un sentimiento potenciado de identidad, son las nuevas anclas sociales en un entorno flexible”.

Es evidente que la herramienta más potente de las TICs es Internet, la cual constituye la base material y tecnológica de “la sociedad red”, es la infraestructura tecnológica y el medio organizativo que permite el desarrollo de una serie de nuevas formas de relación social que no tienen su origen en Internet, que son el fruto de una serie de cambios históricos, pero que no podrían desarrollarse sin la red. Por lo tanto, de lo que se trata es de saber donde está la información, cómo buscarla, cómo procesarla, cómo transformarla en conocimiento específico para lo que se quiere hacer.

Sin caer en el error de creer que, de forma directa e infalible, la información produce espontáneamente aprendizaje sin que hagamos más por nuestra parte, las TICs son un recurso para la enseñanza presencial, tanto para el profesor como para el alumno; en la enseñanza no presencial se convierten en un canal que permite los procesos de enseñanza-aprendizaje “en línea”.

Una de las consecuencias de todo lo anterior es que se está produciendo una “brecha generacional”, con características diferentes a las que se habían producido con anterioridad: los adultos se están viendo sometidos a modificaciones muy importantes en la forma de acceder a la información, el conocimiento, etc., respecto a la forma en que estaban habituados a hacerlo y a las que muchas veces no llegan. Ello conduce a una sensación de debilidad y falta de autoridad respecto a los niños y a los jóvenes. Por parte de estos últimos, los adultos ya no son vistos como “los que saben”, sino que las nuevas generaciones dominan aspectos de la vida cotidiana que los mayores no conocen. Esta diferencia generacional es tan insólita que está modificando el mundo escolar y laboral (García Carrasco 2002).

1.5. La educación como un sistema

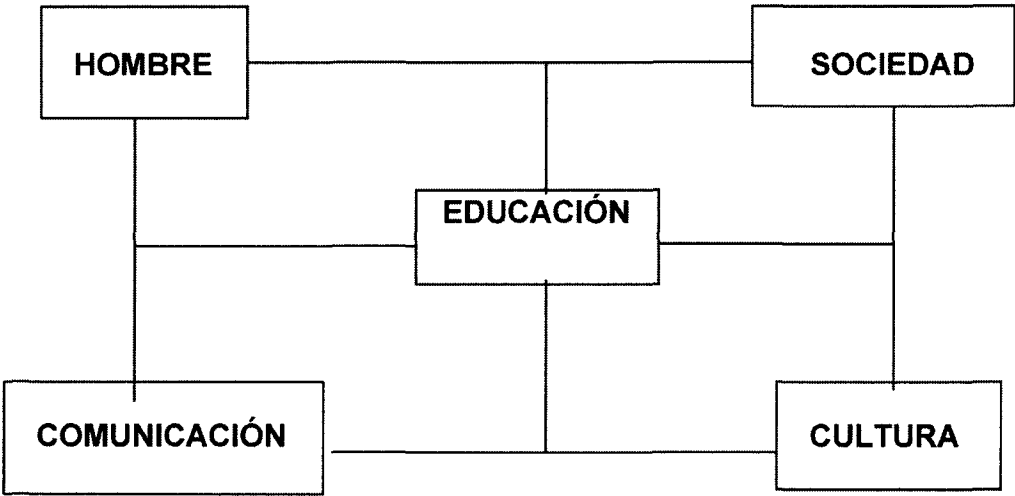
La educación constituye un *sistema* —o conjunto de elementos conexiónados entre sí, con referencia a un objeto o finalidad— y un *proceso* —secuencia de funciones o actividades ordenadas a una norma, patrón o valor humano, social, cultural y comunicativo—. Hay que resaltar que se da una interrelación entre estos aspectos y de éstos con la educación. Es decir, afectan a la educación y son afectados por ella. De ahí, la importancia que tiene la educación como *sistema abierto*, como sistema en conexión interactiva con otros sistemas de los que participa y a los que confiere su propia virtualidad. Se da, pues, un circuito de interdependencia. Se puede decir que sin el medio sociocultural no habría educación; pero ¿acaso puede decirse que sin la educación no habría mundo sociocultural? Como resumen de las notas conceptuales, de las características y dimensiones enunciadas, podemos sintetizar los fundamentos constitutivos de la educación en tres planos (Sanvisens 1987, 24-26):

1. En el **subjetivo**, atendiendo a la educabilidad del hombre, capaz de optimizar su desarrollo personal y de integrarse evolutivamente en la sociocultura (fundamento antropológico).
2. En el **funcional**, considerando el aspecto de conducción, en orden a una dirección interior de la conducta y a una posibilitación comunicativa y de guiaje, que favorezca la maduración del hombre y de la colectividad (fundamento directivo-conductual).

3. En el **objetivo y mediador**, resaltando la formalización operativa que el proceso de educación supone, realizador de una interacción entre el hombre, la sociedad y la cultura, y conformador de unos medios comunicativo-formativos, que determinarán las manifestaciones múltiples del hecho educativo (fundamento formativo-praxiológico).

De esta manera, el fenómeno de la educación, como comportamiento humano, es al mismo tiempo cultural y social, y se inscribe en la línea de los fenómenos comunicativos, optimizantes y evolutivos.

Los principales elementos que hemos señalado para entender la educación como realidad, como sistema y como proceso, han sido designados por Sanvisens (1987) como los fundamentos de la educación. A saber: hombre, sociedad, cultura y comunicación.



1.6. El derecho a la educación

Vivimos en una época en la que hablar de derechos y libertades se ha convertido en un hecho necesario que, entre otras cosas, ha contribuido a afianzar nuevas ideas más complejas de justicia social. En principio, podría pensarse que carece de consecuencias el uso indiferenciado de los términos “derechos” y “libertades”, pero conviene mantener la distinción entre ellos. Aunque es verdad que técnicamente hablando, el término *derechos* hace referencia a libertades de obrar, reconocidas y garantizadas por el Estado, también lo es que de esta afirmación no se deduce que sólo sean derechos fundamentales las libertades reconocidas por el Estado, ya que los derechos fundamentales siguen siendo exigencia ética de la naturaleza humana, aunque el Estado no los reconozca (Tourrián 1979). Por ética debemos entender la reflexión teórica que se lleva a cabo para comprender los comportamientos morales de los individuos, es decir, las razones que justifican sus acciones.

Resulta, por tanto, que el derecho a la educación que tiene el niño es un derecho nacido, no de un pacto, contrato, etc., sino de la propia naturaleza humana como hemos visto: es un derecho natural.

Pero el derecho a la educación se reconoce, además, como un derecho personal, porque le corresponde a las personas y ellas tienen que afianzarlo; un derecho primario, puesto que

es el medio primario para que el hombre logre su desarrollo; y un derecho social, en el sentido de que ha de realizarse con la sociedad, cuyo deber en este campo ha de manifestarse en aportaciones, asistencias, etc., destinadas a subsanar la carencia de medios del individuo (Tourinán 1979).

Por otra parte, el *deber de educar* mantiene un orden de prioridades que no puede ser alterado sin riesgo de perjudicar la maduración del educando: familia y sociedad civil son los titulares, y precisamente por este orden, del derecho a educar. El desarrollo del artículo nº 27 de la Constitución Española de 1978, quedó plasmado en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1984, al indicar que *todos los españoles tienen el derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita (...).*

2. ANÁLISIS Y CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

2.1. El concepto de educación y su etimología

Educación es uno de los términos más corrientes y utilizados en la vida cotidiana: cualquier persona, sea cual fuere su nivel sociocultural, tiene sus propias ideas (más o menos acertadas) acerca de dicho vocablo. Se trata, en este caso, de una definición personal, que estará condicionada por quién la defina y por las variables condicionantes que incidan sobre dicha persona (nivel social, cultural, espacio y tiempo). En consecuencia, existe la posibilidad de que haya tantas definiciones como personas la definan. Por tanto, en principio, podemos sostener que no existe la posibilidad de una definición única, válida y aceptable para todo el mundo y ahí radica su complejidad. Dicha complejidad es debida a las posibles interpretaciones/acepciones de dicho término, pues podemos partir de una interpretación vulgar o bien etimológica.

Vulgarmente, se entiende por *persona educada* a aquella que domina/respeto ciertas normas de urbanidad (*urbs-urbis* = ciudad) y cortesía (originaria de la corte), en virtud de las cuales es aceptada por sus comportamientos/modales (externos) dentro de determinados usos/condiciones sociales. En este caso, la educación es considerada como resultado de una pulimentación de rasgos personales superficiales, para una convivencia social condicionada por espacio, tiempo e historia.

En cuanto a su etimología, puede proceder de dos vocablos latinos: *educō-as-are-ari-atum* (que significa: criar, nutrir, alimentar...) o bien *educō-ir-eje-xitum* (que significa: sacar, conducir de dentro hacia fuera). En el primer caso, la educación es entendida como una actividad exterior, consistente en *guiar, conducir*, proporcionar *desde fuera* lo necesario para su construcción; mientras que en el segundo es entendida como encauzar las posibilidades ya existentes en el sujeto, por lo que se trata de *sacar algo* que se supone tiene la persona. Vemos, por tanto, que el origen etimológico da lugar a dos acepciones diferentes.

Históricamente, esta doble vía ha dado lugar a posiciones encontradas y a veces contradictorias, que hoy carecen de significación gracias a los conocimientos científicos que sobre el hombre se van generando. Para unos la educación es un fenómeno prioritariamente de

desarrollo, mientras que otros defienden la exclusividad de la acción externa. La explicación *interaccionista* propicia una versión más ajustada y real (Castillejo 1994, 18).

2.2. Síntesis interpretativa del concepto de educación

Dado que responder a la pregunta clave de qué es educación supone intentar, como hemos visto, hacer un inventariado de todas las definiciones aparecidas a lo largo de la historia, pasamos a exponer nuestra síntesis interpretativa. Toda realidad educativa acontece en el hombre y desde el hombre, cala en lo más profundo de su ser y se verifica en todos y cada uno de los momentos en que el proceso humano se desarrolla. En función de esto podemos hablar de cuatro consideraciones:

- a) El principio que hace posible la educación es la *educabilidad*, esto es, la capacidad humana de adquirir conductas a lo largo de su existencia. Se sustenta en la *plasticidad*, concepto biológico referido a la capacidad de cambio o de adquisición de nuevas conductas de los seres vivos (Castillejo 1994, 17); (García Carrasco 1993, 21) siendo el margen de plasticidad en el hombre muy amplio. La educabilidad es cambio intencional (proposición, cognición) que se sustenta en la plasticidad de todo ser vivo, pero no puede quedar reducido, en último término, a una dirección fija y determinada de la estructura biológica, pues subsume la plasticidad, sobrepasándola gracias a las dimensiones cognitiva y propositiva del hombre (Castillejo 1981, 31); (García Carrasco 1993, 18); (Ferrero 1994, 188). La educabilidad es, desde esta perspectiva, la primera clave del proceso que le permite *ir siendo*, llevar a cabo su proyecto, realizando educación (Castillejo 1981b, 29).

De acuerdo con Castillejo (1984), afirmamos que la educación es el esfuerzo del hombre para, por una parte, desvincularse y controlar los procesos y efectos de las intervenciones de los sistemas configurativos a los que está sometido y, por otra, irse configurando de acuerdo con las propuestas colectivas y/o personales, es decir, ir siendo más el producto de sus objetivos e ideales y menos el resultado azaroso de vectores de influencia no controlados.

Afirmar que la educación es un proceso de inculcación/asimilación cultural, moral y conductual implica la aceptación de las funciones primarias de la educación en cuanto a transmisión cultural (modos, mecanismos, procedimientos de independizarse del medio), patrones, modalidades y estrategias de configuración humana, potencialidades, vías de innovación, progreso y creación.

- b) La educación, en una primera fase, es un proceso de transmisión/asimilación cultural, antropológicamente necesario, condicionante y posibilitante a la vez, que nos va a permitir *ir siendo* de una manera u otra, de entre las muchas posibles y válidas. Sin embargo, la educación tiene que sobrepasar esa fase ya que, si no, nos quedaríamos en puros procesos de socialización o inculcación. La clave discriminativa, que diferencia la educación de otros procesos fenomenológicamente isomorfos, está en si se generan y promueven mayores cotas de autonomía en todos los ámbitos, lo que lleva a la conquista de la libertad y responsabilidad personal. Desde esta perspectiva, la educación es un proceso de acción configuradora, dirigida a especializar al hombre como ser libre (Castillejo 1985).

A fin de delimitar mejor el concepto, tenemos que añadir que se puede entender la educación como proceso y como resultado. Como **resultado** se conceptualiza la educación, por un lado, como la consecución, por parte del educando, de un estado deseable que implica el desarrollo del conocimiento y de la inteligencia, formando esquemas conceptuales propios y, por otro, como la apropiación personal de actitudes y valores (Escámez 1990). Como **proceso**, la educación es el conjunto de acciones apropiadas para conseguir el resultado anterior. Esta función educativa ha sido y es, realizada por dos vías de intervención sobre el hombre: la *formal* (sistema escolar) y la *no formal*, marginal al sistema escolar pero con clara intencionalidad configurativa (Tourinán 1983).

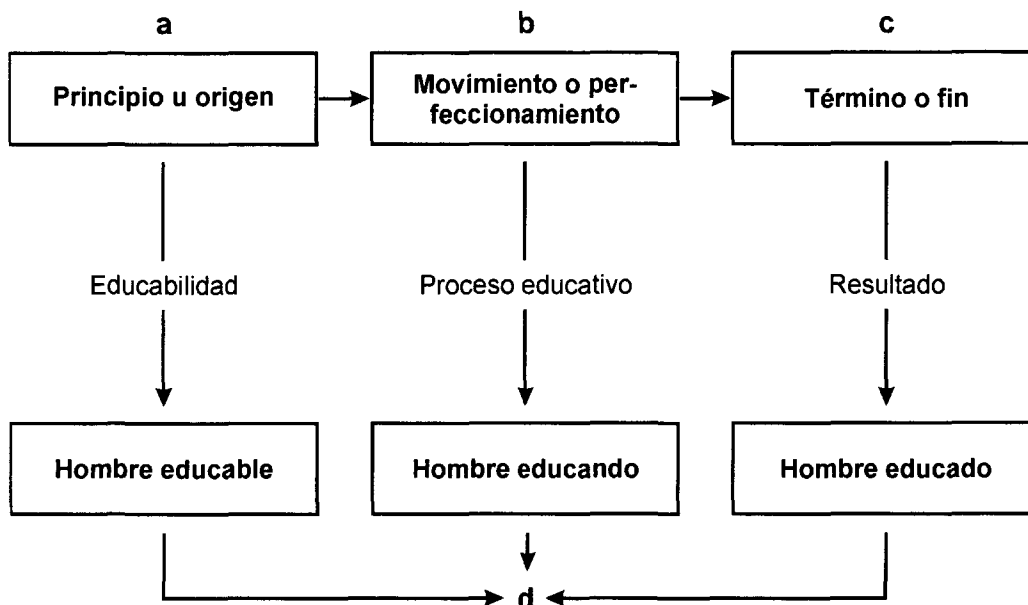
c) Reclamamos la existencia de un *pattern*, o séase, un modelo o estructura de referencia, a través de la cual se puede interpretar la realidad. Sería, desde el punto de vista pedagógico y refiriéndonos a la problemática teleológica, un modelo ideal y valioso. De ahí y tal como se plantea, se le puede conferir las mismas funciones que a los fines: sistema de referencia, función organizadora y coordinadora, función integradora y movilizadora, y función prospectiva (Gómez 1985, 58). Esto permite inferir tres afirmaciones:

1. Que las finalidades de la educación se distingue de los meros resultados.
2. Que toda intervención educativa tiene finalidad.
3. Que el ámbito de la finalidad en educación no se reduce al ámbito moral.

Por otro lado, los fines no son criterios de decisión aceptados sólo en virtud de su contenido valorativo, sino que son constantes aceptadas provisionalmente en los procesos de planificación e intervención. Desde el punto de vista del papel del conocimiento de la educación, resulta útil distinguir dos tipos de finalidades: unas intrínsecas, porque se deciden en el sistema y su contenido es el conocimiento de la educación, y otras extrínsecas, porque si bien se deciden en el sistema, su contenido es considerado socio-cultural, que se legitima con el conocimiento de la educación como valioso. Las finalidades intrínsecas se conocen frecuentemente como metas pedagógicas y las extrínsecas, a falta de un nombre más específico, como metas educativas.

d) Como confluencia de los tres apartados anteriores, consideramos que el hombre, objeto formal de la educación, es el resultado interactuante de procesos evolutivo-genético-ambientales. ¿Cómo se ha producido dicha hominización? Según Pinillos (1987) la respuesta es obvia, en el sentido de que el *Homo Sapiens* ocupa una posición única dentro de los seres vivos: la de depender esencialmente de las experiencias/atenciones que el ambiente (social, cultural, político) le proporciona para cubrir y superar los procesos estrictamente biológicos (estímulos, instintos, etc.), dando respuestas cada vez más competentes a la problemática adaptativa que la naturaleza le ha ido planteando.

En definitiva, los cuatro puntos hasta aquí analizados se podrían configurar en una íntima relación, a partir del siguiente gráfico:



El planteamiento anterior permite superar la vieja polémica entre posturas científicas dispares/contrapuestas sobre innatismo-ambientalismo. Es decir, si el desarrollo/configuración/construcción del hombre es debido primordialmente a la herencia, o al ambiente. Si de entrada consideramos que todos los “ismos” son exageraciones o posturas/planteamientos extremos, llegaremos a la conclusión que dicha construcción es debida a ambos.

De ahí que consideremos, siguiendo a Castillejo (1987), a la educación como un “instrumento, mecanismo o procedimiento cultural de control humano, que actúa sobre la activación y operativación genética”. En consecuencia, la *construcción humana* (término por el que se decanta el citado autor) no es totalmente dependiente de la genética, sino que será el proceso educativo el que, prioritariamente, potencie una norma de descripción genética y no otra. Por tanto, de genético (factores endógenos) tendrá tan sólo una parte de la información contenida en ella, precisamente aquella que se active o despliegue por la influencia externa (factores exógenos). En consecuencia, el ambiente será un condicionante o limitante (potenciador o inhibidor) decisivo en el proceso de construcción humana (Fullat 1987 y Asensio 1987).

2.3. Elementos que justifican el hecho y el proceso educativo

Desde nuestra perspectiva, éstos son los elementos básicos en los que se fundamenta y justifica el hecho y el proceso educativo:

- La indeterminación de la realidad humana, que le lleva a *hacerse* de un modo u otro, lo que implica una dimensión evolutiva, no en el vacío, sino vinculada al *medio* activo (agente de intervención).
- La consideración del hombre como *procesador* de información, de tal suerte que sus respuestas son fruto, especialmente, de sus decisiones (más o menos elaboradas).
- La necesidad de contacto, comunicación, intervención humana, en este proceso de configuración/construcción.

- La mediación de la dimensión social y cultural. Donde hay comunidad, necesariamente, tiene que haber educación. La educación tiene que responder ante la historia de una doble tarea: la transmisión de valores y formas culturales por una parte, y la innovación o renovación de lo logrado por otra.
- La ineludible presencia, aceptación y elaboración de un fin, *pattern*, objetivo, ideal, a donde dirigir la acción de configuración.
- La educación como proceso perfectivo, como movimiento que tiende a algo.
- La consideración de la educación como proceso vinculado a la vida humana individual y social.
- La educación como fin en sí. “Si el fin de la educación es el bien del hombre, como perfección de sí mismo, tendremos que admitir, como consecuencia, que la educación, por lo que conlleva de perfección, es apetecible por el hombre, que llegará a ella mediante el quehacer libre y creador de valores, alcanzando así la plenitud de su existencia humana” (Capitán Díaz 1977, 154).

La Educación vendría a ser el conjunto de intervenciones, actividades, experiencias y planificaciones, que configurarían al hombre dentro de un marco histórico-cultural, tendiendo siempre a la optimización y autonomía de todas sus capacidades.

3. LA ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN

3.1. Axiología y educación

Ya hemos indicado en los puntos anteriores que uno de los cometidos principales de la educación, entendida ésta como perfectiva y propositiva, es la transmisión de unos modos de pensar y de hacer que son propios de la cultura y que otorgan cohesión al grupo. De éstos, son una parte esencial las normas y los valores.

La axiología, o estudio de los valores como disciplina filosófica, aparece en Alemania a finales del siglo XIX. Algunos autores sitúan el estudio de los valores en la metafísica (los valores son referidos al ser); otros en la ética (los valores son referidos a lo ético), o en la antropología cultural (los valores vinculados al legado cultural de cada sociedad). Entre las escuelas iniciadoras del estudio de los valores citaremos la austriaca y la neokantiana.

En la *austriaca* destacan Meinong y Ehrenfels. Este último equiparó el valor al deseo despertado por las cosas, siendo la intensidad del deseo la medida del valor. En la escuela *neokantiana* de Baden, los valores tienen un carácter normativo y absoluto; el valor y el valer son la misma cosa, pues el valor es un valer ideal, universal y necesario, independientes de nuestra apreciación.

El saber científico, técnico y práctico acerca de la educación, está regulado por la axiología. La acción educativa implica alguna conciencia de un valor digno de realizarse, que se convierte en fin o término del proceso educativo. Así, los valores aparecen como bienes estimables (dignos de ser apreciados, deseados y buscados) y están relacionados con las necesidades humanas. La clave estaría en ver qué necesidades tienen los seres humanos y en qué cifra

cada uno la felicidad personal. Esto nos conduce a que los valores se organizan siguiendo un orden jerárquico de preferencia que establece el propio sujeto. Desde el punto de vista educativo, la escala de valores se convierte en una herramienta eficaz para conocer las creencias y preferencias de los individuos y así poder diseñar estrategias pedagógicas para el desarrollo de los objetivos ético-morales (Luengo 2004, 63).

Para la corriente psicológica o subjetiva, los valores valen porque los amamos y es el aprecio del hombre el que les confiere la posibilidad de ser un valor. No amamos los valores porque valgan, sino que valen porque los amamos. Para la corriente ontológica, los valores existen al margen de que los amemos o no; los amamos por su condición de valores. Para la corriente sociológica, los valores son aquellas realidades amadas y valoradas por un grupo social, que trata de iniciar y transmitir las mismas cosas a los individuos que nacen y viven en esa sociedad. De ahí que se hable, como mencionamos anteriormente, de jerarquía de valores y de cambio axiológico social.

La tarea de definir lo que es un valor, por lo argumentado hasta ahora, nos resulta una labor compleja. Sin embargo, de las reflexiones anteriores podemos establecer algunas características de los valores.

| CARACTERÍSTICAS DE LOS VALORES |
|--|
| <div>1. Los valores son el producto, en cada persona, de su herencia cultural.</div> <div>2. Los valores son los que mueven las conductas y comportamientos de las personas, orientan la vida y marcan la personalidad.</div> <div>3. Los valores tienen jerarquías conforme se de importancia a las situaciones.</div> <div>4. El valor es, más que un bien estético, un proceso de valoración resultante de un triple proceso: selección, estimación y actuación.</div> <div>5. Los valores tienen polaridad. Todo valor tiene su contravalor.</div> <div>6. Los valores se van transformando con la educación, con la experiencia, con la vida y con la edad.</div> |

3.2. Valores y agentes educativos

Teniendo como referente las características generales citadas, debemos deducir que los valores no se imponen, son objeto de libre elección. Si nos preguntásemos quienes son los agentes educativos que, con unos objetivos previamente fijados (valores, fines, etc.), originan influencia sobre los individuos, podemos señalar como principales a la familia, la institución escolar, los profesores, etc.

3.2.1. La familia y los valores

Los padres, o la institución familiar, determinan, con su modo de ser y vivir, la primera oferta axiológica para sus hijos. Más que una oferta conceptual y teórica, los padres y madres, siendo y viviendo, asumen determinados valores, luchan por conseguirlos y señalan

a sus hijos los modos concretos de vivir y las metas a alcanzar para ser felices. De hecho, la familia junto con la escuela, son los dos pilares fundamentales sobre los que se construye el proceso educativo y sus funciones complementarias. Sin embargo, la falta de comprensión y comunicación entre el hogar y la escuela es, a menudo, la razón fundamental de una mala adaptación y un escaso rendimiento (Kñallinsky 2001, 56).

No debemos olvidar que, en la actualidad, el concepto de familia tradicional se ha diversificado. Algunos han querido ver en esta diversificación una “crisis” de la institución familiar. Aunque más que una crisis, lo único que se ha producido es una adaptación a los nuevos modelos de relaciones personales, plenamente aceptados en las estructuras sociales de la posmodernidad. Estas nuevas formas de relaciones familiares, que las podemos denominar y agrupar de la más diversa índole, no es más que una demostración del importante papel que juega la familia como agente de socialización, proporcionando a sus miembros los recursos indispensables para promover y establecer una convivencia en el respeto a la diversidad.

3.2.2. Sistema educativo y valores

La configuración del sistema educativo es siempre un producto complejo de la historia, en la que se mezclan los cambios políticos, sociales, culturales y económicos, con la propia historia de las instituciones. La educación es, sin duda, una de las primeras y quizá más importante referencia que se asocia con el concepto de escuela.

Y es que, en esencia, la escuela nace y se desarrolla al amparo de las necesidades educativas que otros ámbitos educativos no pueden proporcionar. Bajo esta perspectiva, la escuela puede considerarse como un sistema en sí misma y un subsistema, entre otros, del sistema escolar, sistema educativo y sistema social. Analizar la educación como sistema, por tanto, supone reconocer que está formada por un conjunto de eslabones o elementos íntimamente relacionados entre sí y subordinados a un objetivo común: potenciar el desarrollo de la persona y facilitar el proceso de socialización.

Por otra parte, nuestro sistema educativo debe jugar un papel activo en la construcción de la Europa de los ciudadanos, incorporando a la enseñanza el conjunto de valores comunes por la que se reconoce la civilización europea, como pueden ser: las reglas democráticas de convivencia, los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y la solidaridad entre los pueblos.

La educación, además de asegurar la transmisión de conocimientos, debe contribuir al fortalecimiento de la conciencia moral, individual y pública, mediante la transmisión de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de la convivencia, así como la igualdad de derechos entre ambos géneros, ayudando a superar cualquier tipo de discriminación.

De manera habitual, calificamos como educador a la persona que tiene la responsabilidad de educar, sea por deber social o por obligación profesional. En el primer caso tenemos la figura de la madre o el padre de familia y en el segundo el ejemplo habitual es el del profesor. El profesor, por tanto, es el profesional o el trabajador de la educación. Además, se ha definido al profesor como mediador. En palabras de Lerena (1987, 465), “el papel del maestro es, fundamentalmente, el de un mediador, el de alguien que se encuentra a medio

camino entre el presente y el futuro, entre los niños y los adultos, entre la familia del alumno y la escuela, entre la cultura y la incultura.” El profesor siempre aparece, desde este posicionamiento, en medio de distintos procesos y agentes educativos: la sociedad lo considera el enlace para la socialización de los futuros miembros de la comunidad; los padres lo consideran entre la escuela y sus hijos; la misma escuela se realiza por medio de los profesores.

Pero este profesional de la educación está sujeto a los cambios en que la sociedad y la escuela se encuentran en los albores del siglo XXI. Su principal característica como profesor es, precisamente, la capacidad que tenga para definir la situación, para establecer las condiciones sociales y académicas de la enseñanza. La enseñanza y el trabajo de los maestros y maestras se verán afectados, por tanto, en la medida en que se modifiquen las condiciones y los valores sociales.

Elzo (2004), en su análisis de los cambios de la sociedad de la modernidad a la posmodernidad, establece una tabla comparativa de valores, que aunque abierta a continuas modificaciones, resulta muy ilustrativa.

| <u>Valores de la modernidad</u> | <u>Valores de la post-modernidad.</u> |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| Lo holístico | Lo fragmentario |
| Lo absoluto | Lo relativo |
| La unidad | La diversidad |
| El gran relato | El pequeño relato |
| Lo universal | Lo particular |
| El estado | La ciudad, la región, el país |
| Lo objetivo | Lo subjetivo |
| El esfuerzo | El placer |
| El pasado/el futuro | El presente |
| La razón | La emoción |
| La certeza | La duda |
| La auto-responsabilidad | La responsabilidad diferida |
| El día | La noche |
| El trabajo | La fiesta |
| La utopía | La quimera |
| La construcción | La reconstrucción |
| La familia frente a la comuna | La familia frente a la pareja |
| Lo leído/hablado | Lo visto |
| El papel | La pantalla |
| El clan | La red |
| Secularización/ frente a religión | Espiritualidad/ frente a religión |

Fuente: Elzo (2004)

El problema fundamental del cambio radica en la confrontación que se produce entre un mundo postmoderno y globalizado, caracterizado por la diversidad cultural y la complejidad tecnológica, y el mundo del sistema escolar, que sigue pretendiendo obtener unos fines profundamente anacrónicos, en el seno de estructuras opacas e inflexibles (Hargreaves 1996).

En este contexto de cambios acelerados, los profesores, en su día a día, transmiten y contagian aquellos valores en los que creen y por los que luchan. Técnicamente tienen obligación, que duda cabe, de tener estrategias y formación para educar en valores.

3.3. Fines, objetivos y contenidos de la educación

En el primer punto de este módulo indicábamos que la educación, además de ser un sistema, es un proceso que posibilita al hombre construirse conforme a un modelo humano predeterminado en cada contexto sociohistórico. Uno de los elementos básicos de este proceso educativo es la dimensión teleológica, es decir, los *fin*es de la educación. El “problema” de la finalidad de la educación desborda el campo específico de la Teoría de la Educación para entrar en el terreno de la filosofía, puesto que se instala en el *deber ser*. La idea de perfección, de intencionalidad, etc., es un acercamiento al problema teleológico. El centro de la educación está en el hombre y todo proceso de perfección de este hombre requiere previamente contestarse a las cuestiones fundamentales sobre su existencia, esencia, origen y fin. Y éstos son problemas ineludiblemente filosóficos (Bernabeu Rico 1997).

Llamaremos *fin* a aquello que se pretende alcanzar en último término, como síntesis de todas las aspiraciones del proceso educativo. El fin es un principio de acción, la orienta; es decir, los fines actúan como imanes que dirigen el desarrollo de la educación en uno u otro sentido (Lara y Santos 2000, 18).

Todo acto educativo no sólo está integrado en el proceso, sino que además es voluntariamente realizado como conducente al fin, es intencional. En definitiva, el proceso educativo debe ser ordenado, planificado y programado racionalmente.

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en vigor hasta que se apruebe la LOE, actualmente en trámite, en su artículo 2 especifica las finalidades de nuestro sistema educativo. En este sentido, la actividad educativa, orientada por los principios y declaraciones de la Constitución, tendrá en los centros docentes a los que se refiere la presente ley, los siguientes fines.

LEY ORGÁNICA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN (LODE) FINES EDUCATIVOS

1. Pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
2. Formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales dentro de los principios democráticos de convivencia, del ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. Adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo.
4. Transmisión de conocimientos científicos, humanísticos, históricos y estéticos.
5. Capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
6. Preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
7. Formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

A partir de las finalidades educativas, como ha indicado Luengo (2004: 66), se concretan los *objetivos educativos*, que tienen que ver con un modelo idealizado de ser humano y sociedad. Cuando hablamos de objetivos educativos nos referimos a aquello que se intenta alcanzar en una o varias dimensiones concretas y que, necesariamente, deben confluir, además de estar sometidos al fin de la educación. Es un resultado intermedio del proceso instructivo, iniciado a fin de alcanzar una meta educativa.

Una nota esencial al concepto objetivo es su doble vinculación: por un lado a los valores y por otro a los contenidos. Los objetivos educativos se fundamentan en valores. El objetivo se presupone valioso para contribuir a la mejora progresiva del ser humano sin perder de vista los determinantes sociales y culturales que lo definen.

El concepto objetivo también se vincula a unos contenidos. Sin contenidos que sirvan de vehículo o apoyatura al proceso instructivo, no puede hablarse de objetivos. Respecto a la clasificación de objetivos podemos hablar de objetivos generales, específicos y didácticos.

Los *objetivos generales* vienen a ser el resultado a conseguir al final de un proceso de enseñanza aprendizaje. La LOGSE fija objetivos generales para cada nivel educativo: infantil, primaria, secundaria obligatoria, etc. Los catorce objetivos de primaria, fijados por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, establecen que debe favorecerse en el niño la adquisición de los conocimientos necesarios para vivir e integrarse en la sociedad, de modo crítico y creativo, contribuyendo al desarrollo integral de las capacidades de comunicación, pensamiento lógico y conocimiento del entorno social y natural. Estas capacidades se corresponden con los procesos evolutivos de los niños entre los seis y los doce años de edad.

Los *objetivos específicos* son los de cada una de las materias, o de cada una de las áreas de aprendizaje: área de lengua, área de matemáticas, etc.

Por último, los *objetivos didácticos* son una meta concreta, inmediata. Hacen referencia a la adquisición de destrezas y son susceptibles de ser observados y evaluados.

Otro de los elementos básicos de la educación como proceso son los *contenidos*, lo que hay que enseñar. Los contenidos se conforman a partir de una selección cultural básica en cada etapa y referida al objetivo o finalidad. Tienen una triple dimensión: conceptuales (el saber conceptos: leyes, principios, valores, etc.), procedimentales (saber hacer: procedimientos, estrategias, habilidades, etc.) y actitudinales (valorar: estimación de la realidad, acceso a datos, preferencias, etc.) (Castillejo 1994); (Luengo 2004).

3.4. Algunos principios de la educación

Como hemos venido señalando, la educación se desarrolla bajo dos formas características: una individual y otra comunitaria. Marín Ibáñez estableció en su obra *Principios de la educación contemporánea* (1972), los principios en los que se basa la pedagogía actual. Comentaremos algunos de ellos ya que los criterios de selección de los mismos varían según los autores consultados (Nassif 1983; Castillejo 1985; García Aretio 1997; Quintana 1998).

- a) *Principio de individualización*. Ya hemos indicado que en el ser humano se detectan dos dimensiones básicas. Una, la que es común al resto del grupo de iguales, es decir, a la persona como ser natural y humano. Otra, la de los propios rasgos diferenciadores dentro

de la condición humana. Respecto a esta última, aunque a lo largo de la historia de la educación han existido distintos ejemplos de un tratamiento educativo diferenciado (Quintiliano, Vives, Locke, Rousseau, Montessori, etc.), la fundamentación científica hay que buscarla en la obra *Psicología Diferencial*, de William Stern (1871-1938). Sus estudios, basados en el análisis del plano somático (rasgos anatómicos, bioquímicos y fisiológicos) y del plano psicológico (con la aparición de nuevas tendencias y desaparición de otras, a lo largo de la vida), dan por evidente que existen entre los individuos diferencias cuantitativas y cualitativas relacionadas con el desarrollo mental. Estas diferencias individuales sirven para que la individualización en la educación atienda a la capacidad y a los intereses de los sujetos. La finalidad de este principio la sintetiza Iyanga (1996, 144) en cuatro puntos:

1. La enseñanza individualizada presenta, como ventaja, el desarrollo máximo de toda la personalidad del educando para dar respuesta a sus intereses.
2. Es un conjunto de métodos y técnicas que permiten actuar simultáneamente sobre los educandos, adecuando la labor docente al desenvolvimiento de sus actitudes. Esto equivale a una enseñanza adaptada a cada uno.
3. La enseñanza individualizada puede serlo en cuanto al contenido y puede ser personalizada en cuanto al trabajo a seguir.
4. Fomenta hábitos, actitudes sociales y hace una graduación de actividades para que éstas puedan ir quedando superadas.

Una de las experiencias más conocidas de individualizar la enseñanza fue el *Plan Dalton*, desarrollado en 1906 por Helen Parkhurst en Dalton (Massachusetts). Esta autora parte de la idea de que el aprendizaje es un proceso rigurosamente individual, en el que es indispensable respetar el ritmo personal del educando. Así, el profesor programa y elabora las materias pero no se dedica a explicar, atiende individualmente a cada cual y le pregunta para evaluar su trabajo, programar las siguientes tareas y hacerle las correspondientes orientaciones.

En la actualidad, el sistema educativo trata de dar respuesta al principio de individualización a través de distintas perspectivas. En los **planes de estudio**, con la diversificación de materias y asignaturas, especializaciones, programas diferenciados, etc. En la **organización escolar**, con distintos tipos de escuela, agrupamientos de alumnos, agrupación de profesores, disminución del número de alumnos por aulas, etc. En los **métodos**, empleando enseñanza por medio de fichas, enseñanza mutua, clases particulares, el uso de las nuevas tecnologías (TICs), etc. En la **programación**, mediante programas de desarrollo, programas colectivos, programas individuales, etc. En la **evaluación de resultados**, a través de promoción continua por materias, clases de recuperación, etc. En la **atención al alumno**, mediante sistemas tutoriales, procesos de orientación psicopedagógica, organización de actividades para los escolares, etc. En el **edificio escolar**, utilizando pequeños edificios independientes, espacios polivalentes, etc. (Castillejo 1987).

- b) *Principio de socialización*. El hombre es hombre cuando vive en sociedad. La socialización se puede definir como un proceso permanente. Se trata de un proceso que transforma al ser natural en un ser social por medio de la transmisión y el aprendizaje. El individuo

aprende a adaptarse a su grupo, a sus creencias, a sus valores, a las normas y costumbres compartidas por todos los miembros de una misma sociedad (Fermoso 1982). Con respecto a las funciones del proceso de socialización, Fermoso (1994) indica tres:

1. Formar la personalidad del individuo a través de la asimilación de la cultura y la integración lógica y moral en la sociedad, para lograr una continuidad de la cultura y perpetuar el orden social. Por tanto, se produce un control de los socializados.
2. La socialización se realiza por igual hacia todos, puesto que son las mismas ideas, creencias, hábitos, etc. Por tanto, crea homogeneidad.
3. La socialización selecciona, porque supone una emancipación del niño, una interiorización de normas, una diferenciación dentro del aula.

Quintana Cábanas (1998) amplía las funciones de la socialización citando: familiarizar al individuo con las normas, transmitir la cultura, crear normas de comportamiento, actualizar la dimensión social, comprender la vida comunitaria, colocar al individuo en posiciones de responsabilidad frente a los demás, preparar al individuo en el ámbito profesional y desarrollar su personalidad.

Desde una perspectiva histórica reciente, entre los principales autores que plantean el principio de socialización están Natorp, Durkheim y Dewey. Para Pablo Natorp (1854-1924), la formación de la voluntad en la comunidad y por la comunidad, es la base de su doctrina. Natorp, como indica Marín (1982, 62), establece, además, una clasificación de las instituciones educadoras, que son “la familia, el trabajo y la escuela, que moralizan mediante el orden, la disciplina y la vida en común de los adultos, donde la veracidad y la justicia son virtudes primarias exigidas.” En todas estas instituciones la aspiración es la misma: alcanzar la conciencia de ser un miembro *de* y *para* la comunidad (Castillejo 1987, 76).

Emile Durkheim (1858-1917) es uno de los máximos representantes de la corriente sociologista empírica. Su punto de partida es que la sociedad envuelve y configura al individuo. Por tanto, la civilización es una obra social y la única realidad es la sociedad de donde proceden los valores, las normas, códigos, leyes, etc. En definitiva, la sociedad se convierte en principio, medio y fin de la educación.

John Dewey (1859-1952) se enmarca en el pensamiento del pragmatismo social americano. A partir de los cambios generales que se estaban produciendo en el mundo (no olvidemos que Dewey vive la I Guerra Mundial, la crisis del 29 y la II Guerra Mundial), localiza tres revoluciones fundamentales: la intelectual o científica, la industrial o técnica y la social o democrática. Esta última es la clave para explicar la sociedad contemporánea. Las crisis mundiales le llevan a plantear cambios en los medios y fines educativos. El fin de la educación será preparar al ser humano para vivir en una democracia social. La escuela, por tanto, tiene un fin social y la educación surge como una serie de sistemas de cooperación. Escuela y sociedad se identifican (*school is society*).

Finalmente, algunos de los intentos prácticos de socializar la educación son los sistemas Gary y Detroit, el método de proyectos, el método Cousinet, el Plan Jena, las escuelas-ciudad, la dinámica de grupos y otros.

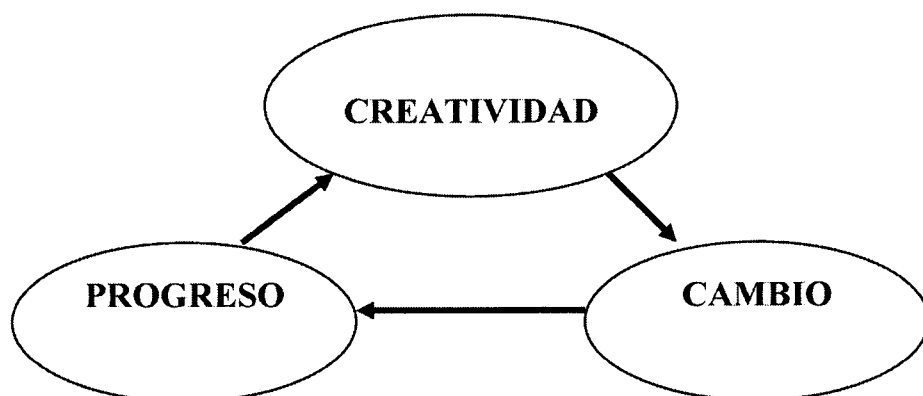
- c) *Principio de autonomía.* La capacidad de gobierno de sí mismo (*self-government*) y de determinación de las propias acciones, es la máxima expresión de este principio. La educación debe, por tanto, favorecer la autonomía y la responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Se es autónomo en la medida en que se es libre, es decir, se hace uso de la libertad (Castillejo 1985, 87)

El ser humano, a medida que va desarrollando su madurez personal, va ganando en autonomía, de tal manera que a menor edad, mayor grado de autoridad de un agente externo y menor grado de autonomía propio. Y viceversa. A medida que va adquiriendo experiencias a través del tiempo, paulatinamente, irá desprendiéndose de la tutela del educador adulto e irá adquiriendo un mayor grado de responsabilidad.

Algunos planteamientos teóricos y aplicaciones, basados en una educación en libertad, son los de Summerhill, la función por la disciplina de Gordonstoun, la educación liberadora de Paulo Freire y la no directiva de Carl Rogers. La experiencia de Summerhill es obra del escocés Alexander S. Neill, que en el año 1921 funda una escuela en Hellerau (Alemania), para trasladarse en 1927 a Leiston (condado de Suffolk, Gran Bretaña).

Como el mismo Neill diría, más que una escuela, Summerhill es una manera de vivir en comunidad, donde la autoridad ha quedado relegada al exterior. Los adultos no son voces dictatoriales que impongan nada, sino voces que profesan amor, dejando vivir y crecer libremente. En este contexto educativo, los alumnos de Summerhill aprenden a *autorregularse*, un término que acuñó Neill para designar la capacidad de la persona para comportarse de acuerdo a su voluntad y no en virtud de una fuerza externa. Estaba convencido de que la autorregulación era decisiva para la felicidad del individuo y por eso otorgó a este principio un lugar destacado dentro de sus teorías educativas. Otro de los aspectos más característicos de esta escuela es la importancia que se le da al juego. En líneas generales, toda la escuela se mueve en una atmósfera permisiva, basada en un autogobierno a ultranza.

- d) *Principio de creatividad.* La educación debe fomentar el pensamiento creativo, es decir, la búsqueda de lo nuevo, lo innovador, lo original, lo divergente. La dimensión creadora estaría en consonancia con un mundo en cambio, transformador y convulso como es el nuestro. Un mundo que busca respuestas, alternativas y soluciones, ante las problemáticas sociales que ponen continuamente en tela de juicio a la llamada “sociedad del bienestar”. La creatividad podría, desde esta perspectiva, aportar respuestas originales y novedosas en la incertidumbre de la realidad cotidiana.



Por tanto, podemos definir el acto creativo como el hacer algo nuevo y valioso, que implica creación y originalidad. Cuando hacemos referencia a la creatividad, atendemos fundamentalmente a la “*creación, al descubrimiento, a la invención y a la innovación*” (Castillejo 1978, 95).

Para profundizar en su significación, nos aproximaremos a través del estudio de algunos autores. Calvin W. Taylor hace referencia a distintos tipos de creatividad (Marín 1992, 219): creatividad expresiva o pura espontaneidad; creatividad productiva; creatividad inventiva; creatividad innovadora; creatividad emergente.

El psicólogo norteamericano Joy P. Guilford es conocido por su modelo teórico de la estructura de la personalidad. Dicho modelo consiste en un cubo de tres dimensiones: contenidos (4), operaciones (5) y productos (6), lo que da lugar a un total de $4 \times 5 \times 6 = 120$ factores en la estructura de la mente. De él cabe destacar la creatividad, lo que Guilford denomina *pensamiento divergente* o producción divergente, donde las respuestas de los sujetos no son analizadas en función de que sean correctas o no, sino en base a su variedad y originalidad. Por tanto, este tipo de pensamiento es aquel que produce cambio y estaría desvinculado del pensamiento convergente (pensamiento lógico e intelectual).

- e) *Principio de actividad*. Éste parte de que la actividad del educando es una condición imprescindible para que la educación sea efectiva. Nadie se educa ni aprende por otro, sino por sí mismo. Por este motivo, la pedagogía contemporánea se considera la “pedagogía de la actividad”, pero la actividad del que aprende y no del educador, como era habitual en la escuela tradicional.

El principio de actividad reconoce que el alumno es el agente y protagonista y su actividad le lleva a realizarse y construirse. El sujeto es, por tanto, el que aprende y el que se educa, y el educador o profesor sería la ayuda que el alumno necesita para conseguirlo. En la educación activa, la educación no es instrucción sino aprendizaje cargado de empeño personal (Castillejo 1978, 112).

Para que la enseñanza sea activa, ésta debe reunir una serie de métodos y condiciones adecuados. Entre las condiciones idóneas, Marín (1982, 115-119) señala: generar situaciones problemáticas, que suelen poner en tensión la actividad del alumno; estimular la participación, a través de dificultades asequibles; el aprender activo, es decir, aprender haciendo; la planificación del trabajo, teniendo en cuenta lo que deben hacer los alumnos; que las tareas estén relacionadas con los intereses del alumno; evitar el aprendizaje memorístico; fomentar el autoaprendizaje; etc.

El principio de actividad ha sido también objeto de estudio por muchos pensadores y pedagogos, entre ellos Dewey, Claparède, Devaud y Ferrière.

4. ÁMBITOS DE LA EDUCACIÓN: ESPACIOS FORMALES, NO FORMALES E INFORMALES

La educación, como hemos venido señalando, es un fenómeno de enorme complejidad. Este hecho llevó a Coombs a plantearse en su obra *La crisis de la educación* (1971) que por educación no debía entenderse exclusivamente sólo el proceso de enseñanza aprendizaje que se producía en la escuela, sino que existían otros ámbitos en la sociedad donde se desarrollaban procesos de aprendizaje significativo. El análisis de Coombs introdujo una

nueva terminología que intentaba delimitar el mundo de la educación, dependiendo del espacio donde esta se originaba. Así surgen los conceptos de educación formal, no formal e informal.

La *educación formal* son los procesos educativos organizados y sistematizados que se insertan en un sistema sociopolítico que determina sus fines, selecciona el contenido curricular, etc. Son los procesos educativos que se realizan dentro del sistema educativo institucional (que abarca todas las etapas y niveles), siguiendo procedimientos y métodos previstos y con una clara y expresa intencionalidad educativa (Trilla 1993); (Castillejo 1994); (Colom 1997).

La *educación no formal* es aquella cuyos procesos educativos organizados y sistematizados no forman parte del sistema educativo establecido. Se ha definido como “la que realizan las instituciones educativas no enmarcadas en el sistema educativo. Puede ser sistemática o no, pero no está sometida a las exigencias administrativas” (Castillejo 1994, 20). La misma tendrá una mayor profundización en el módulo 5.

La *educación informal* son los procesos que se producen a partir de la relación del ser humano con el ambiente social y cultural que le rodea. Estas relaciones producen espontáneamente transformaciones perfectivas en el individuo. Ejemplo de educación informal son los medios de comunicación, ocio y diversiones, relaciones interpersonales, etc. (Castillejo, 1994).

De manera más reciente, la Unión Europea abrió un debate sobre la educación que quedó explicitado en el *Memorandum sobre la educación a lo largo de toda la vida* (2000). Este texto reconoce las modalidades del aprendizaje formal, no formal e informal y los define con unos criterios similares a los expuestos anteriormente (Elzo 2004, 11):

1. El aprendizaje formal se desarrolla en centros de educación, y formación y conduce a la obtención de diplomas y cualificaciones reconocidas. Es lo que hasta ahora han hecho las universidades y centros docentes.
2. El aprendizaje no formal se realiza paralelamente a los principales sistemas de educación y formación, y no suele proporcionar títulos formales. Este tipo de aprendizaje puede adquirirse en el lugar de trabajo o a través de las actividades de organizaciones y grupos de la sociedad civil (por ejemplo, organizaciones juveniles, sindicatos, o partidos políticos). También puede ser adquirido en organizaciones o servicios establecidos para completar los sistemas formales (cursos de arte, música, deportes, etc.).
3. El aprendizaje informal es un complemento natural de la vida cotidiana. A diferencia del aprendizaje formal y no formal, este tipo de aprendizaje no es necesariamente intencionado y, por ello, puede no ser reconocido por los propios interesados como positivo para sus conocimientos y aptitudes.

Lo importante de esta distinción es el reconocimiento explícito de que los procesos educativos no se pueden reducir a la institución educativa y, desde un punto de vista prospectivo, parece que los esfuerzos educativos tendrán un mayor peso en el ámbito no formal e informal.

5. LA EDUCACIÓN COMO SISTEMA DE COMUNICACIÓN

5.1. Relación y conexión de los términos sistema, comunicación y educación

En este apartado vamos a tratar el tema de la comunicación. Con ello pretendemos que se reflexione y se tome conciencia acerca de la importancia que tiene, en general, la comunicación para cualquier persona y, en particular, para el profesor, cuya capacidad para comunicarse con las personas de su entorno va a resultar importantísimo para el desarrollo de su actividad.

La comunicación no sólo consiste en transmitir mensajes, sino en saberlos transmitir de manera que resulten lo más efectivos posibles. Además, la comunicación no sólo consiste en transmitir información sino en recibirla.

5.1.1. Sistema

El biólogo germano L. V. Bertalanffy lo define “como un conjunto de elementos o componentes en estado de interacción”. En España el pionero de los estudios sistémicos, introductor en alguna forma de la teoría general de Sistemas, ha sido Alejandro Sanvicens quien lo entiende como “una realidad compleja interconectada”.

5.1.2. Comunicación

La comunicación, en su sentido más obvio, presupone una participación. Desde la perspectiva de Coffignal (1968), la comunicación sería asimilable, de modo absoluto, a la operación de transmisión de información.

Comunicar resulta equivalente a “transmitir”, pero en toda transmisión cabe distinguir un contenido informativo y una intención persuasiva acompañante de dicha información. Por consiguiente, según Sarramona (1989, 62), en la finalidad de toda comunicación esta implícito el deseo de influir. La comunicación se presenta pues distinta de la mera información, dado que incluye la idea de cambio y es en este punto donde se produce la confluencia entre comunicación y educación.

5.1.3. Educación

Pocos conceptos tienen un significado tan rico y tan complejo como el de “educación”. Esta, puede ser entendida como un sistema, como un proceso, como un producto... y puede ser analizada desde múltiples perspectivas: social, psicológica, política, económica histórica, sistémica, etcétera, todo lo cual ya se ha dicho en puntos anteriores.

Por último, para los teóricos de la educación ha sido cuestión importante tanto el análisis de la educación —como sistema de comunicación—, como la tarea de dar un sentido unívoco a dichos términos.

Para Redondo (1959) no existe solución de continuidad entre educación y comunicación: siempre que la comunicación se sitúe en la línea de la educación está abocada a ella. Dicho autor concluye diciendo que educar es, en último termino, comunicar a otro intencionalmente alguna perfección.

Esta definición es analizada en profundidad por Rodríguez Diéguez (1985) desde una perspectiva estrictamente fenomenológica. Así, todo proceso que suponga un transporte de información y cuyo destinatario sea en última instancia el ser humano, se entiende genéricamente como comunicación y todos aquellos procesos de información que impliquen modificación perfectiva, serán comunicación educativa o simplemente educación. Nos dice también Rodríguez Diéguez (1985) que todo proceso comunicativo con finalidad perfectiva y realizado en situación institucional será enseñanza, esto es, será un “acto didáctico”.

5.2. La comunicación educativa como proceso sistémico

5.2.1. Condiciones primarias de la comunicación humana

Fundamentalmente, una persona actúa y se comunica a partir de la forma de como percibe su situación y a partir de las posibilidades que tiene de responder a esta. La experiencia vivida tiene una influencia sobre el lenguaje personal, y el lenguaje de que dispone un individuo condiciona, a su vez, experiencias posteriores, hasta tal punto que en una misma situación dos personas diferentes tienen comportamientos diferentes.

5.2.2. Modalidades de la comunicación humana

Consideraremos dos tipos de comunicación: la verbal y la no verbal. Dentro de esta última hay dos vertientes importantes que inciden en nuestro trabajo: la comunicación no-verbal personal y la comunicación no-verbal espacial.

Cuando se habla se emiten, con más o menos riqueza, expresiones y señales no verbales; la comunicación no verbal es usada para apoyar e integrar la comunicación verbal, por ello muchos investigadores ligados al comportamiento no verbal se niegan a separar las palabras de los gestos, razón por la cual usan expresiones más generales de “comunicación cara a cara”.

La comunicación verbal depende, en varios aspectos, de elementos no verbales. Las señales no verbales, en cierta medida, pueden cumplir la función de la palabra, siendo realmente eficaces cuando este lenguaje no verbal utilice signos, o cuando los gestos sirvan para ilustrar, de lo contrario su poder es muy limitado.

En una investigación llevada a cabo por Rodríguez (1984), analizó en profundidad las modalidades de la comunicación humana, sobre todo en el ámbito educativo, llegando a las siguientes conclusiones:

1. La elección de la dimensión verbal de la comunicación educativa, supera a la elección de las dimensiones ambiental y física.

2. La influencia del nivel de estudios se hace patente en la elección y valoración de las anteriores dimensiones, como el factor más importante a considerar.
3. Por último, señalar la independencia de la valoración de las dimensiones de la comunicación educativa respecto al sexo del alumnado y a su ubicación geográfica.

5.2.3. *La educación como comunicación*

La comunicación no es algo periférico y externo al proceso educativo, sino que está tan indisolublemente unido a este, que es imposible concebirle sin comunicación. Berlo (1977), en su obra “El proceso de la Comunicación”, enumera los elementos básicos del proceso: a) fuente; b) codificador; c) mensaje; d) canal; e) decodificador; f) receptor. Al tratarse de comunicación entre personas pueden agruparse, de una parte la fuente y el codificador, que constituye el emisor, y de la otra el decodificador y el receptor, que conforman el receptor.

- a. **El emisor.** En la relación de enseñanza, que es un proceso comunicativo, el maestro aparece generalmente como emisor. En la relación educativa o formativa de la persona, que puede arrancar de una situación de enseñanza, aunque no es preciso, el maestro puede ser una fuente-agente, junto con otras que emitan información configuradora (padres, familia, amigos, contexto social y profesional, medios de comunicación, etc.).

Existiendo un propósito para la comunicación y una respuesta que obtener, el que emite algo desea que esa comunicación tenga “alta fidelidad”, es decir que el emisor logre lo que desea. En la comunicación educativa interesa determinar qué es lo que aumenta o disminuye la fidelidad del proceso. Dentro de la fuente existen distintas clases de factores que pueden aumentar o disminuir la fidelidad, Berlo (1977) enumera las siguientes:

1. “Habilidades comunicativas”. Hablar, escribir, leer, escuchar y la reflexión o pensamiento. Téngase en cuenta que nuestras habilidades comunicativas, nuestra facilidad para manejar el código del lenguaje, repercute sobre nuestra capacidad para codificar pensamientos.
2. “La actitud”, respecto a la cual distingue tres tipos: a) la actitud frente a si mismo, b) la actitud hacia el tema de que se trata, c) la actitud frente al receptor.
3. “El nivel de conocimientos” es otro de los factores que afectan a la fuente de comunicación. Berlo hace unas puntualizaciones interesantes respecto a la comunicación educativa: “No se puede comunicar lo que no se sabe; no se puede comunicar, con el máximo de contenido y efectividad, un material que uno no entiende”. Por otra parte, si la fuente sabe “demasiado”, si esta “súper-especializada”, puede equivocarse en el sentido de que sus habilidades comunicativas especiales se hallan empleadas en forma tan técnica que su receptor no será capaz de entenderla. Este dilema está representado por el tan conocido argumento de “cuánto debe saber el maestro para poder enseñar”. La fuente necesita conocer el tema de que se trata, pero también ha de saberlo enseñar eficazmente.
4. “El sistema sociocultural” en el que se mueve el emisor condiciona las características de su mensaje. Los sistemas sociales y culturales determinan, en parte, la elección de las palabras que la gente usa, los propósitos que tiene para comunicarse, el significado que da a ciertos vocablos, la elección de receptores y los canales que utiliza.

b. **El mensaje.** Hablar del mensaje, nos dice Dorothy Grant (1978), es hablar de selección, de ordenación, de estructuración. El profesor realiza estos tres pasos en toda transmisión didáctica y orientadora con una finalidad e intención fundamental: la de instruir y ayudar al alumno en su aprendizaje. Digamos que la comunicación es, a fin de cuentas, la transmisión y recepción de mensajes. Estos mensajes deben:

- Desarrollar la credibilidad cuando comunique.
- Comunicar con un enfoque positivo.
- Ser ricos en información.
- Ser coherentes.

c. **El canal,** como medio transmisor, se da en formas muy variadas: las conducciones verbales, escritas, de imágenes, sonidos, contactos, símbolos diversos, etc. son canales de información. El elemento de conducción del mensaje es de gran importancia en la comunicación educativa. El cuidadoso trabajo de elegir el más apropiado, en una situación didáctica concreta, puede, o no, hacer efectiva la labor.

El papel de un buen maestro, como enseñante, es que, manteniendo su nivel superior de dominio, logre descender al nivel y las condiciones del alumno para comunicarle sus conocimientos. Esta evidencia se realiza porque la comunicación del profesor es una explicitación o verbalización de su pensamiento y no debe constituirse en un monólogo al margen del receptor.

En algunos casos, el profesor no sabe hacer llegar a los alumnos la información que desea. Las razones de esa incapacidad pueden residir en que desconoce los medios adecuados, o en que utiliza dichos medios inadecuadamente.

d. **El receptor** de la comunicación en el aula es el alumno, sin olvidar la reversibilidad y ambivalencia de la comunicación humana. El alumno puede, en cualquier momento del acto comunicador didáctico, ser emisor-codificador o receptor-decodificador. En los últimos niveles y a través de trabajos, lecturas, etc., se tendría que lograr que los alumnos pasen de receptores-consumidores a receptores-creadores.

No es suficiente que la comunicación sea clara y precisa para que se perciba de modo convincente. Un profesor comunica tanto más fácilmente su saber cuanto mejor conoce el saber de sus interlocutores y los intereses de estos, ya que encuentra más fácilmente elementos conocidos, con cuya ayuda inculcar las informaciones nuevas y los motivos por los que puede hacer que sean aceptadas.

Los motivos de que una comunicación entre alumno-profesor sea inadecuada, esto es, que el alumno no capte el mensaje, puede ser debido a alguna de las siguientes causas: a) que no presta la suficiente atención; b) que existe algún tipo de interferencia; c) que el alumno no posee las capacidades necesarias; d) comprende el contenido del mensaje, pero interpreta inadecuadamente la intención del mismo; e) no comprende el mensaje porque el profesor lo transmite inadecuadamente por carecer de las habilidades necesarias, verbales o no verbales; f) no capta o comprende el mensaje, porque el profesor lo transmite en un momento o situación inadecuada.

Como se puede apreciar, la inadecuada comunicación puede deberse al profesor, pero en otras ocasiones puede ser debido al alumno, o a ambos al mismo tiempo. Ello no

impide que el profesor intente mejorar dichas habilidades, con el fin de subsanar la parte que le corresponde.

5.3. Condicionamientos de la comunicación en clase

5.3.1. *Condicionamientos de la relación maestro-alumno*

Que en la escuela haya uno que enseña y otros que aprenden es natural. Lo que no es tan natural es que alguien tenga solamente el papel de enseñar y a la inversa, que haya quien solamente tenga el papel de aprender. Esta pérdida de reciprocidad, reforzada de un lado por una institucionalización de los respectivos papeles de enseñante y aprendiz, y de otra por la adjudicación a los mismos de los consiguientes estatutos de superior e inferior, es suficiente para cortar toda verdadera comunicación.

Por otra parte, lo que el profesor piensa del alumno, es decir, sus expectativas respecto de él, termina afectando al alumno. Este fenómeno de Rosenthal se denomina también “profecía de realización”: lo que piensa el profesor, lo que piensan los padres y lo que piensan los compañeros de clase, terminan por encauzar el comportamiento de cada alumno.

La consecuencia es tremenda. Un profesor puede estar creando expectativas de fracaso a un alumno. ¿Qué hacer? Revisar cuales son las expectativas negativas y por qué vienen provocadas. Tratar de modificarlas en el mismo, pero también hay que cambiarla en los compañeros de clase. Si el profesor quiere, puede hacer que los más rechazados sean valorados, basta que haga de él algún elogio, que le muestre cierta consideración, etc.

El problema de las atribuciones es similar. Las atribuciones negativas interfieren las relaciones personales incrementándose el fracaso y el mal comportamiento.

Así mismo, lo que un maestro comunica a los niños y la forma como lo hace tiene influencia en la comunicación que se establece ya que si el maestro se expresa en términos que los niños no dominan, difícilmente estos podrán entenderle y, a la inversa, si se expresa en un terreno demasiado conocido, no despertará interés para que se establezca la comunicación.

5.3.2. *Condicionamientos procedentes del estado de la “clase” como grupo y procedentes de los miembros del mismo*

El alumno en la relación educativa, nos dice Postic (1982), es atraído por dos influencias: la del enseñante y la de sus iguales. De acuerdo con un amplio abanico de variables, el alumno adoptara valores, conductas o ideas de uno o de otros. La relación que tiene con el enseñante nunca es una verdadera relación “cara a cara”, porque el tercero –el grupo de iguales–, aunque silencioso, actúa con su presencia. Cada grupo tiene un comportamiento específico, la diferencia entre los grupos es más notable a medida que son más reducidos.

Finalmente, hemos de referirnos a los condicionamientos que proceden de las personas concretas que forman el grupo de clase: el grado de madurez personal de los miembros del

grupo y el hecho de encontrarse bien en el grupo, alienta a la participación y a la comunicación con los otros miembros y con el grupo entero. Por el contrario, el encontrarse mal en él, inhibe la comunicación.

5.4. La comunicación verbal y no verbal en el aula

Toda interacción social, en nuestro caso referente al ámbito escolar, se compone de elementos verbales y no verbales.

5.4.1. La Comunicación verbal en el aula

No nos extenderemos en la comunicación verbal ya que la misma es desarrollada en otras asignaturas. Por ello, nos limitaremos a indicar que, con independencia del tiempo ocupado por el profesor, o el alumno, en la comunicación verbal (siempre a favor del profesor), esta tiene lugar a través de la palabra y el diálogo.

5.4.1.1. La palabra y sus formas didácticas

El educador entiende que la palabra es un extraordinario medio para hacer pasar el conocimiento que posee de la mente del maestro a la mente del alumno. Entre las diversas formas didácticas que puede emplear en el uso de la palabra citaremos: la acromática, discurso-narrativa, la de presentación y demostración, y la aerotemática.

5.4.1.2. El diálogo como síntesis dinámica de la relación docente

El diálogo es la palabra conversacional. A medida que el diálogo es más auténtico, la distancia maestro-alumno se acorta, la situación docente se ensambla en la discente, estableciéndose una situación en la cual el maestro también aprende.

Postic (1982), hablando de la naturaleza del diálogo educativo, establece diferencias entre el diálogo simétrico y asimétrico. El diálogo simétrico supone un progreso paralelo de los interlocutores en el descubrimiento de un hecho. El diálogo asimétrico sería el que se presenta en el diálogo educativo. El maestro guía porque conoce el itinerario, pero deja al alumno elegir y caminar por sus propios medios.

Un último aspecto de la comunicación verbal es el paralenguaje. Con este término se designa el estudio de determinados aspectos no lingüísticos de la conducta verbal, como el tono de voz, el ritmo, el volumen, la firmeza, y se refiere a los sentimientos y emociones que transmite una persona en su comunicación.

5.4.1.3. La comunicación no verbal en el aula

Para Cranach (1973), las funciones de la comunicación no verbal están al servicio del lenguaje, en cuanto que la mayor parte de las veces sirven sólo para subrayarlo, para regular el flujo de comunicación.

Ante la dificultad de hacerse entender con la palabra, el profesor recurre a los gestos para elevar el grado de interés de los alumnos, dando más intensidad a la expresión corporal. Pero no sólo los gestos y ademanes, sino también las sutiles influencias no verbales en la clase, juegan un papel muy importante en el desarrollo de esta; así, los maestros tratan de evaluar la retroalimentación visual para determinar la comprensión del estudiante.

Una vez reconocida la importancia que posee la comunicación no verbal, es conveniente seguir una serie de pautas que permiten mejorarla. Una primera cuestión a analizar consiste en ver la empatía que se establece entre nosotros y otros interlocutores. Por ejemplo, si nos mostramos atentos con nuestro interlocutor, su reacción estará en consonancia con la atención que le estemos prestando. Otra cuestión a considerar, para mejorar nuestra comunicación, consiste en ser consciente que nuestros sentimientos y/o actitudes se reflejan inevitablemente en nuestras acciones y comportamientos. Cualquier persona que nos esté observando podrá apreciar nuestras actitudes a través de los gestos, posturas, etc., que realizamos.

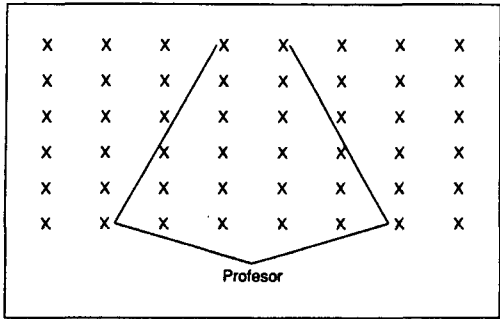
5.5. La comunicación espacial en el aula

Otras de las cuestiones que cabe advertir en la comunicación en el aula, es lo que bien podríamos denominar ambiente o contexto físico de la comunicación educativa, o séase, saber cómo los elementos ambientales y espaciales afectan a la transmisión de los mensajes.

Frecuentemente se ha minusvalorado la funcionalidad espacial y física de los procesos educativos. No obstante, algunos datos suficientemente comprobados pueden aportarnos interesante información sobre esta cuestión.

Como regla general, puede decirse que la disposición de una clase en filas es la ordenación del espacio menos favorable para la comunicación interactiva. En todo caso, sólo puede utilizarse cuando en la presentación de los mensajes interviene significativamente algún medio audiovisual. También se ha descubierto que, en una clase de estas características, la información que el profesor aporta sólo llega a unos pocos alumnos, exactamente a los alumnos ubicados enfrente del docente y, en consecuencia, ubicados dentro de su espacio visual (Colom 1994, 73) (fig. A) y no se trata únicamente de pérdidas de información de tipo gestual o visual, sino también de pérdidas de información referida a los contenidos y que por tanto afectan a los mensajes objeto de la comunicación.

Fig. A. Espacio visual del profesor y posibilidad educativa

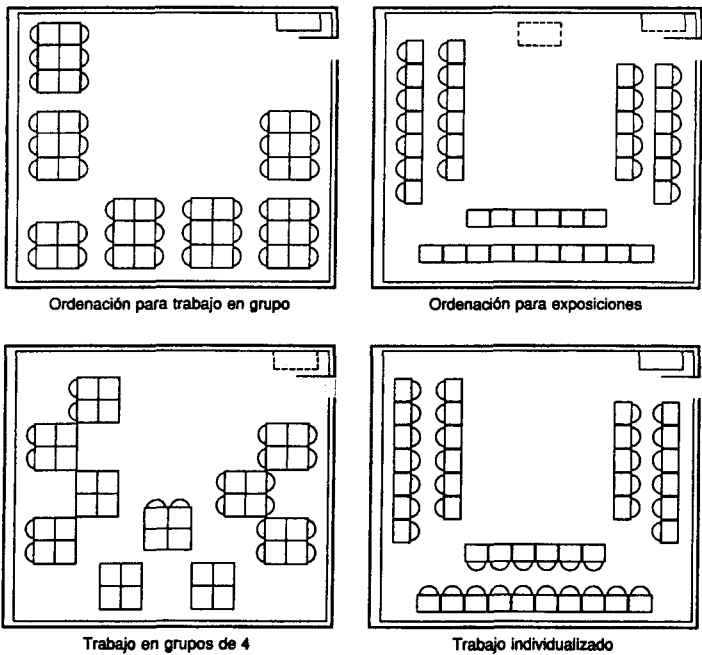


Fuente: Colom, A. (1994, 73)

Hoy en día se aconseja organizaciones múltiples y flexibles del espacio escolar, en función de las tareas o tipos de comunicación que en él se desarrollen. Fernández, Sarramona y Tarín propusieron lo siguiente: a) El trabajo colectivo requiere la unión de pupitres individuales en grupos, normalmente, de cuatro o seis pupitres; b) Para desarrollar trabajo individualizado se intentará aislar los pupitres, de tal manera que no entren en contacto y que estén independientemente unos de otros.

En la fig. B se muestra algunas formas de organizar el espacio de la clase, en función de diferentes objetivos de comunicación (Colom 1994, 74):

Fig. B. Algunas composiciones funcionales de aulas



Fuente: Colom, A. (1994, 74)

Para concluir este punto, diremos simplemente que amplitud y especialización serían los dos factores físicos propiciadores de mayores y más eficaces oportunidades de comunicación.

ACTIVIDADES

1. Elabora tu propio concepto de educación, justificando los indicadores con los que la defines.
2. ¿Por qué la educación es un fenómeno complejo? Razona la respuesta ajustándote a la extensión de un folio.
3. ¿Se puede educar sin referencia a unos fines?

BIBLIOGRAFÍA**BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

- CASTILLEJO, J. (1984). *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación*. Madrid: Anaya.
- CASTILLEJO, J. et ál. (1994). *Teoría de la Educación*. Madrid: Taurus.
- COLOM, A. (coord.) (1997). *Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- DEL POZO, M^a. (ed.) (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ESTEVEZ, J. (1983). El concepto de Educación y su red nomológica. En AA. VV. *Teoría de la Educación*. Murcia: Límites.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

- ASENSIO, A. (1986). *Biología, educación y comportamiento*. Barcelona: CEAC.
- BERNABEU, J. (1997). Educación y dimensiones de la educación. En A. Colom (Coord.). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 17-35). Barcelona: Ariel.
- BERTALANFFY, L. VON (1982). *Perspectivas en la Teoría General de Sistemas*. Madrid: Alianza universidad.
- BERLO, D. (1977). *El proceso de la comunicación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- CAPITÁN, A. (1977). *Teoría de la Educación*. Granada: ICE. de la Universidad de Granada.
- CASTILLEJO, J. (1976). *Nuevas perspectivas en la Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya 2.
- CASTILLEJO, J. (1981). Modelo funcional del proceso educativo. En AA.VV. *Teoría de la Educación* (pp. 99-139). Madrid: Anaya 2.
- CASTILLEJO, J. (1981b). La Educabilidad, categoría antropológica. En VV. AA. *Teoría de la Educación* (pp. 29-35). Madrid: Anaya 2.
- CASTILLEJO, J. (1984). Modelos educativos y praxis: crítica para una propuesta intervencionista y El concepto de Educación desde una perspectiva intervencionista. En AA. VV. *Conceptos y propuestas (I)*. Valencia: Nau Llibres.
- CASTILLEJO, J. et ál. (1985). *Teoría de la Educación*. Madrid: Anaya.
- CASTILLEJO, J. (1987). *Pedagogía Tecnológica*. Barcelona: CEAC.
- CASTILLEJO, J. y COLOM, A. (1987). *Pedagogía sistémica*. Barcelona: CEAC.
- COLOM, A. (1982). *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la teoría general de sistemas*. México: Trillas.
- COUFIGNAL, L. (1968). *La Cibernética en la enseñanza*. México: Grijalbo.
- CRANACH, M. (1973). *Social Communication and Movement*. Vol. / I. Vine Londres: Academic Press.
- DEWEY, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

- DURKHEIM, E. (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- ELZO, J. (2004). La educación del futuro y los valores. <http://www.uoc.edu/dt/esp/elzo0704.pdf>.
- ESCAMEZ, J. (1990). La Filosofía de la Educación como praxiología educativa. En *Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*. Madrid: UNED.
- FERMOSO, P. (1982). *Teoría de la educación: una interpretación antropológica*. Barcelona: CEAC.
- FERMOSO, P. (1994). *Pedagogía Social: fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- FERRERO, J. (1994). *Teoría Pedagógica. Lecciones y lecturas*. Deusto: Universidad de Deusto.
- FULLAT, O. (1987). El educando y la Biología. En *Educación*, 12, 27-56. Barcelona: Bellaterra-Universidad Autónoma de Barcelona.
- GARCÍA, L. (1989). *La educación. Teorías y conceptos. Perspectiva integradora*. Madrid: Paraninfo.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1983). *La Ciencia de la Educación. Pedagogos ¿para qué?* Madrid: Santillana.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1993). El concepto de educabilidad y el proceso educacional. En *Teoría de la Educación*, 5, 11-32. Salamanca: Ediciones Universidad.
- GARCÍA CARRASCO, J., GROS, B. y AYUSTE, A. (2002). Sociedad-red, educación e identidad. *XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Globalización, inmigración y educación*. Ponencia I. Granada.
- GÓMEZ, C. (1985). Reconocimiento de patrones: aplicación al progreso educativo. En *Conceptos y Propuestas (II)*, 58-68. *Papers d'Educació*. Valencia: Nau Llibres.
- GRANT, D. (1978). *El dominio de la comunicación educativa*. Madrid: Anaya.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y post-modernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- IYANGA, A. (1996). *La Educación Contemporánea. Teorías e Instituciones*. Valencia: Nau Llibres.
- KÑALLINSKY, E. (2001). La relación familia-escuela. En J. Rodríguez (Coord.). *La educación del siglo XXI* (pp. 55-63). Zaragoza: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- KROEBER, A.L. y KLUCKHOHN, C. (1952). *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Cambridge: Harvard University.
- LARA, T. y SANTOS, M. (2000). Concepto de educación. En E. Gervilla y A. Soriano (coord.). *La educación hoy: concepto, interrogantes y valores* (pp. 15-25). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LERENA, C. (1987). *Reprimir y liberar*. Madrid: Akal.
- LÓPEZ, J. (1996). *Tratado de pedagogía general. La educación de la complejidad humana*. Madrid: Playor.
- LUENGO, J. (2004). La Educación como hecho. En M. del Pozo (Ed.). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 25-43). Madrid: Biblioteca Nueva.
- MALINOWSKI, B. (1974). La cultura. En Kahn, J. S. (Ed.). *El concepto de cultura: Textos fundamentales* (pp. 85-127). Barcelona: Anagrama. Original de 1931.
- MARÍN, R. (1972, 1982). *Principios de la educación contemporánea*. Madrid: Rialp.
- MUÑOZ, A. (1997). *Educación Intercultural*. Madrid: Escuela Española.

- NASSIF, R. (1980). Fines, leyes y funciones de la Educación. En *Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea* (pp. 221-246). Madrid: Cincel-Kapelusz.
- NASSIF, R. (1983). *Pedagogía General*. Madrid: Cincel.
- NATORP, P. (1954). *Antropología Pedagógica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PALACIOS, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- PINILLOS, J. (1987). *Principios de Psicología*. Madrid: Alianza.
- POSTIC, M. (1982). *La relación educativa*. Madrid: Narcea.
- QUINTANA, J. (1998). *Teoría de la educación: concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.
- REDONDO, E. (1959). *Educación y Comunicación*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- RODRÍGUEZ, M^a. P. (1984). *La Comunicación Educativa: Un estudio de preferencias*. Memoria de licenciatura. Universidad de La Laguna.
- RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J. (1985). *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid: Anaya.
- SANVISENS, A. (1987). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Barcanova.
- SARRAMONA, J. (1989). *Fundamentos de Educación*. Barcelona: CEAC.
- TOURINÁN, J. (1979). *El sentido de la libertad en la educación*. Madrid: EMESA.
- TOURINÁN, J. (1983). El educador y su responsabilidad ante la legislación en una sociedad pluralista. En *Bordón*, 249, 379-404. Sociedad Española de Pedagogía (Madrid): Grupo Anaya.
- TOURINÁN, J. (1985). *La educación como objeto de conocimiento. El estudio autónomo de la educación*. Madrid: Anaya.
- TRILLA, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. El concepto de “cultura” frente al de “naturaleza” aporta:
 - a) Sistema de normas, apertura, origen en si mismo.
 - b) Intencionalidad, historicidad, creación.
 - c) Desarrollo, dinamismo, marco de vida.

2. El objetivo que requiere siempre la realización de una actividad que pueda ser observada y evaluada, es el:
 - a) Objetivo general.
 - b) Objetivo específico.
 - c) Objetivo didáctico.

3. El “paralenguaje” es una forma de la:
 - a) Comunicación verbal.
 - b) Comunicación no verbal.
 - c) Comunicación espacial.

4. El proceso de adquisición de competencias educativas por medio de estímulos no directamente educativos, se denomina:
 - a) Educación no formal.
 - b) Educación informal.
 - c) Educación formal.

5. La posibilidad de que el hombre se eduque, es decir, que sea susceptible de modificación y perfección, se denomina:
 - a) Educabilidad.
 - b) Educatividad.
 - c) Enseñanza.

6. La “enseñanza individualizada” es la que:
 - a) Se realiza entre el profesor y un solo alumno.
 - b) Se centra en el individuo y está dirigida al desarrollo de la individualidad.
 - c) Partiendo de la consideración del individuo como un ser único, se adapta a las características diferenciales de cada uno, siendo a la vez individual y social.

7. Algunas razones sobre la importancia de los fines son:
- a) Fundamentan las axiologías educativas.
 - b) Por su pluralidad y perspectivas educativas.
 - c) Orientan la acción, legitiman los medios y los métodos.
8. Podemos definir “un sistema” como:
- a) Una concepción rígida de la enseñanza.
 - b) Conjunto de elementos o componentes en estado de interacción, que buscan una finalidad.
 - c) Normativa o forma de actuar.
9. ¿Quién planteó el término “autorregularse” para designar la capacidad de la persona para comportarse de acuerdo a su voluntad?
- a) Dewey.
 - b) Neill.
 - c) Natorp.
10. ¿Qué tipo de pensamiento es aquel en el que, siguiendo los estudios de Guildford, las respuestas de los sujetos se basa en la variedad y originalidad?
- a) Pensamiento convergente.
 - b) Pensamiento divergente.
 - c) Pensamiento creativo.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. b
2. c
3. a
4. b
5. a
6. c
7. c
8. b
9. b
10. b

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Aprendizaje: modificación de la conducta de manera concreta, debiendo explicarse como efecto de experiencias pasadas. Cambio adaptativo en el pensamiento y en la conducta.

Enseñanza: proceso central, situado junto al de aprendizaje, definido como el proceso mediante el cual una persona pretende inducir un aprendizaje a otra. Hace referencia a la tarea del profesor.

Ética: reflexión que se hace sobre normas morales, tratando de encontrar las razones por las que se consideran válidas. Pertenecce al ámbito teórico (reflexión)

Formación: es el proceso de desarrollo en el que se manifiesta al exterior algo interior. Un conocimiento que transforma nuestra propia sustancia.

Hobbesiano: relativo a las ideas del filósofo inglés Hobbes (1588-1679). Definió al hombre como ser esencialmente antisocial (el hombre es un lobo para el hombre). El interés de cada individuo es subsistir.

Holístico: estudio del todo, relacionándolo con sus partes, pero sin separarlo del todo. Es la filosofía de la totalidad.

Instrucción: aprender un dato de conocimiento.

Moral: conjunto de normas que utiliza el ser humano para organizar su vida, moral y colectivamente. Pertenecce a la vida práctica, al campo de la conducta (acción).

Paradigma: logros científicos universales, que proveen de modelos y soluciones a una comunidad científica.

Pattern: objetivo tenido como plausible y optimizador.

Sistémico: perteneciente o relativo a la totalidad de un sistema. General, por oposición a local.

Teleología: doctrina de las causas finales.

Manuales docentes de

Educación primaria

Módulo 2

El conocimiento científico de la educación. Pedagogía y Ciencias
de la Educación: etapas de una clarificación conceptual

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

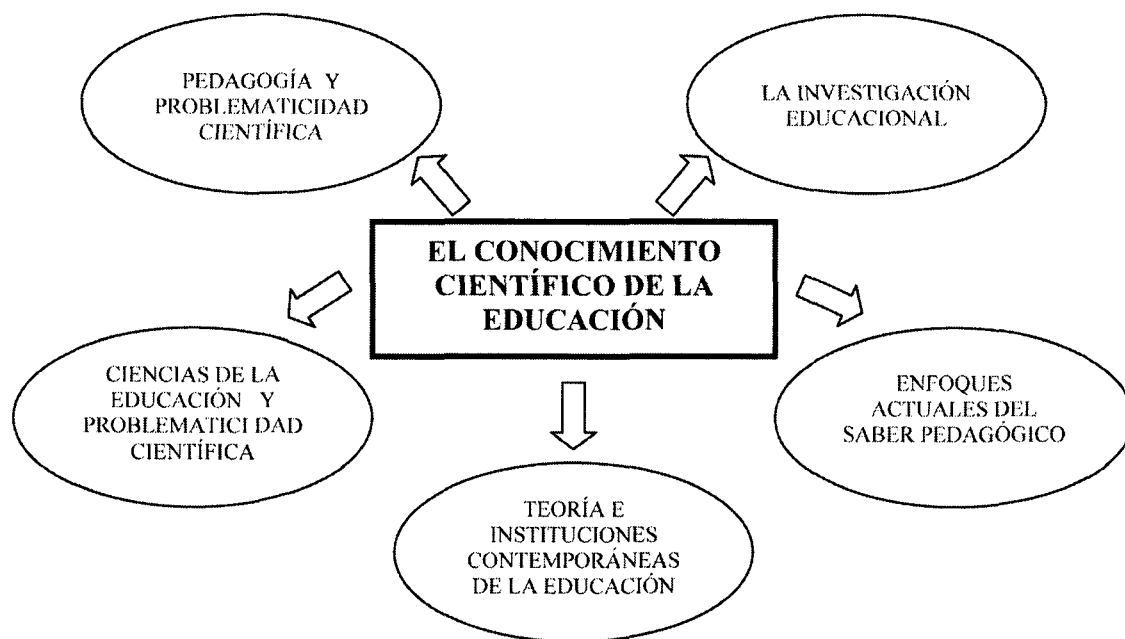
Lo que pretendemos en este segundo módulo es estudiar la estructura conceptual del fenómeno educativo. Analizaremos el proceso histórico de su construcción y, partiendo del origen de la teorización pedagógica y su vinculación a las ciencias humanas, haremos un breve recorrido por los que han sido, desde nuestro punto de vista, los momentos más significativos de esta construcción teórica.

Comenzaríamos por el surgimiento de la Pedagogía como conocimiento y reflexión, referido a la educación y los intentos o aproximaciones a su cientificidad. El siguiente momento sería la consolidación de un cuerpo de *Ciencias de la Educación*, conjunto múltiple de disciplinas propias que tienen en común, en cuanto Ciencias de la Educación, el que su objeto formal de estudio sea la educación. Como tercer paso tendríamos la *Teoría de la Educación*, su carácter y el estado de la cuestión de esta disciplina en nuestro país. Como complemento de la misma, nos aproximamos al concepto de *Instituciones Contemporáneas*. Concluiremos este módulo con los enfoques teóricos de investigación educativa más extendidos en la actualidad, así como los elementos principales a tener en cuenta en la investigación educacional.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

1. Delimitar los orígenes de la Pedagogía como disciplina científica.
2. Analizar la evolución de la Pedagogía y su relación con las Ciencias de la Educación.
3. Comprender la Teoría de la Educación como mejora de la práctica educativa.
4. Identificar y diferenciar la diversidad de modelos en la investigación educativa.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. PEDAGOGÍA: SU CARÁCTER Y PROBLEMATICIDAD CIENTÍFICA

1.1. Evolución histórica reciente de la Pedagogía

Aunque las representaciones y enunciados sobre hechos educacionales son tan antiguos como la cultura humana, ya que surgen en el momento que un adulto se dirigió a un niño para proporcionarle patrones de conducta que facilitarían su sobrevivencia (García Carrasco 1984), no sucede lo mismo con la teorización pedagógica. Lo que conocemos hoy por *ciencias humanas* no obtienen una reglamentación epistemológica propia antes del siglo XVII. La Pedagogía queda incluida desde el principio en las ciencias humanas.

La concepción pedagógica y los movimientos educativos europeos anteriores al siglo XVIII se ven impregnados del dogma católico. La Iglesia es la protagonista de la educación popular, aunque no posee a nivel cuantitativo ni cualitativo una generalización significativa, con un objetivo espiritual más que con una meta social (Colom 1982, 13). Desde el ideal educativo del Renacimiento, manifestado en el contenido social y político de los *Tratados de príncipes*, hasta la conformación y consolidación en plena modernidad de la formación del *gentleman*, presentado por Locke (1632-1704), subrayan y confirman una educación diferenciada por clases sociales.

Por otra parte, en la Europa del siglo XVII se configuran dos corrientes de pensamiento: la *empirista*, que incorpora el naturalismo científico (Bacon 1561-1626), el social (Hobbes 1588-1679), el religioso con ciertos rasgos de materialismo (Herbert de Cherbury, 1581-1648), y la *racionalista* (Descartes 1596-1650), que al mismo tiempo que subraya el espíritu y el libre examen frente al cuerpo, distinguiendo la “res cogitans” de la “res extensa”, preconiza

el mecanicismo científico. Ambas, junto al experimentalismo en la ciencia de la naturaleza, transcurrirán a lo largo de todo el siglo XVII hasta llegar, en forma y manera, a Kant.

Hay que esperar a la llegada de la Ilustración para que el tríptico razón-naturaleza-experiencia sea el fundamento del pensamiento, y la educación se enlace, entonces, con las necesidades políticas y económicas de una nueva clase social, la burguesía. La Ilustración, que produjo cambios sorprendentes en las instituciones políticas y en las costumbres, en la actitud de los intelectuales frente a la ciencia, la religión, la política, etc., surge en un momento en que la utilidad prevalece sobre la mera idealidad. El pensamiento ilustrado se basa en el concepto de que la sociedad progresará hasta alcanzar la felicidad sólo si el hombre recibe una educación conveniente.

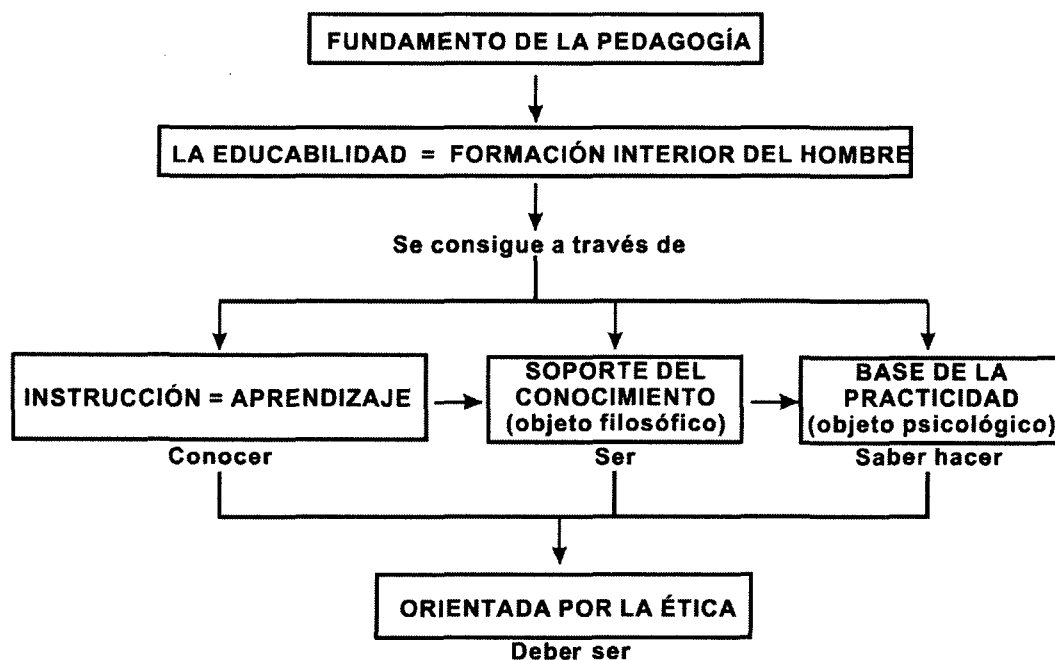
La vuelta a lo natural se convierte en el principio inexcusable del pensamiento de la Ilustración. Con esta postura, Rousseau abrirá el camino para que la Pedagogía se relacione muy pronto con zonas de interés cercanas a la psicología, a la sociología y a la política. Será a partir de aquí cuando la educación vaya construyendo su estructura teórica y, consecuentemente, cuando se asocie más de cerca con los modelos teóricos y epistemológicos del momento (Colom 1982, 18).

Así mismo, tradicionalmente se cree que fue Kant quien utilizó, por primera vez, la expresión *Pedagogía* para referirse al conocimiento o reflexión de la educación. A partir de aquí, Trapp, junto con los filantrópicos (seguidores de Basedow) y otros autores como Herbart, irán configurando un cuerpo de *conocimiento pedagógico* (acerca de la educación) cada vez más coherente, ordenado lógicamente y, por tanto, ya sistematizado (Colom 1992, 11).

1.2. Etapa de madurez científica de la Pedagogía

Prestando atención a Herbart (1776-1841), el concepto fundamental de la Pedagogía es la educabilidad del alumno. Es él quien se plantea expresamente el problema de la construcción de una Ciencia de la Educación desde su propio objeto: la educabilidad, o formación interior del hombre, que se consigue a través de la instrucción —el aprendizaje—, el soporte del conocimiento (objeto filosófico) y la base de la practicidad (objeto psicológico, —el método— según Herbart); todo ello orientado por la ética, la cual nos aporta los fines a conseguir a través de la educación (Colom 1982, 25). Será pues Herbart quien considere que la Pedagogía consiste, principalmente, no sólo en saber sino en saber actuar. De ahí que fundamentara la Pedagogía en la ética y en la Psicología.

Herbart (Filósofo de la Teoría del conocimiento)



Fuente: Elaboración propia

El resultado de todo ello será plantear, por primera vez, una pedagogía de intervención, cuyo objetivo consistirá en ayudar al niño a pasar del *ser* (psicología) al *deber ser* (ética) mediante la instrucción y mediante el saber hacer (= análisis y ordenación de representaciones para que sean captadas de la forma más conveniente por el alumno, y pueda así desarrollar y ampliar la *tábula rasa* de su espíritu). Vemos pues que, Herbart no opta sólo por el saber (descriptivo), sino por la aplicación (acción-intervención) de dicho saber, lo que equivaldría a *saber hacer*. No es nada extraño, pues, que nos indique claramente que para educar hay que enseñar, y para enseñar hay que saber cómo aprende el niño.

Según Quintana (1983, 84), Herbart se contentó con un montaje elemental para hacer una pedagogía científica, fundamentándose en la ética (fin) y en la psicología (método). Por tanto, ¿podemos considerar a Herbart, como se ha dicho, constructor de la Ciencia Pedagógica, sin haber utilizado el método experimental propio de la ciencia?, o ¿es un filósofo de la Teoría del Conocimiento? Nos decantamos por considerarlo un filósofo de la Teoría del Conocimiento.

La doctrina de Herbert Spencer (1820-1903) respecto a la educación, se decanta por una educación científica frente a la mera formación humanística. Su idea de educación incluye la noción de vida humana como jerarquía integrada de actividades, y la ciencia como instrumento útil para la formación humana en todos sus aspectos (físico intelectual, moral, social). El fin de la educación consiste en la preparación para la vida completa. La teoría educativa de Spencer, como todo su enfoque, es una reflexión filosófica sobre la evolución, de tal manera que la constante evolución que se aprecia en el mundo orgánico, en la naturaleza, se da también en la vida de la conciencia. Por tanto, según él, la educación es un proceso propio

del ser individual, a través del cual toda una amplia gama de potencialidades y tendencias interiores se van manifestando al exterior. La función del educador consistirá en limitarse a favorecer ese desarrollo natural.

John Dewey (1859-1952) aparece como aglutinador de diversas tendencias. Su biografía es un compendio de gran parte de las corrientes filosóficas, psicológicas, pedagógicas y políticas de la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX, pues su actividad y su pensamiento estuvieron presentes en todas ellas. Las influencias recibidas se reflejan abiertamente en su epistemología, cuya idea central es la experiencia, la cual es fuente de riesgo y de vaivenes en la existencia humana (Fermoso 1991, 166).

Su pedagogía es una pedagogía de la acción porque la escuela debe ser, antes que cualquier otra cosa, escuela de vida y para la vida (Colom 1982, 38). La educación posibilita la reconstrucción de la experiencia. No se trata de preparar para la vida, se trata de que la escuela sea vida. La Pedagogía de Dewey es, principalmente, instrumental, basada y referida a la experiencia, aunque sin dejar el carácter científico de aquella (Luzuriaga 1964, 10). Por otra parte, sistematiza la corriente social e individualista, renueva estas concepciones y aporta la vía democrática (el individuo para la sociedad) como alternativa a la educación popular. Encontramos también en él la conexión entre teoría y práctica, demostrada no sólo a través de sus experiencias en las *escuelas de Chicago* (1896), sino en la proyección en sus discípulos y seguidores.

La Escuela Nueva, bajo la influencia del positivismo imperante, no deja de presentar también una perspectiva vitalista y, consecuentemente, naturalista del hombre. Así, la vida, la persona, su libertad y experiencia, serán aspectos fundamentales que determinarán este sentido *natural y positivo* de la Escuela Nueva. Una prueba más de ello será la vertiente social y psicologista que tomará el movimiento, así como la inclusión de la experimentación como metodología a la hora de evaluar la innovación y el valor de los nuevos ensayos educativos (Colom 1982, 39). Con Dewey y la Escuela Nueva, llegamos a una síntesis de posturas y posiciones que nos aclaran el panorama de como se hallaba la Pedagogía a principios de siglo.

En su origen, Pedagogía lo fue todo; todo, claro está, lo que se refiriese o tuviese que ver con la Educación. Pedagogía será pues el saber teórico y práctico, concreto o relacionado (la escuela, la familia, etc.) con la Educación (Colom 1992, 11). La Pedagogía, en su acepción más abstracta, trata de lo que es (la realidad, plano descriptivo), de lo que debe ser (el ideal, plano normativo) y de lo que se hace (lo fáctico, plano práctico-técnico).

2. CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: SU CARÁCTER Y PROBLEMATICIDAD CIENTÍFICA

2.1. De la Pedagogía a las Ciencias de la Educación

A partir de los años treinta del siglo XX, tiene lugar la segunda y más importante desmembración del cuerpo de conocimientos propio de la Pedagogía. Las diferentes ciencias humanas, en su fulgurante desarrollo, coincidirán en considerar la educación como un espacio propio de sus respectivos estudios, por lo que la Psicología, la Sociología, la Filosofía, la Antropología, etc., afectarán con sus aportaciones al conocimiento de la Educación.

Tras la Segunda Guerra Mundial, la atomización de la ya antigua Pedagogía será un hecho que se acrecentará hasta nuestros días. Hoy, efectivamente, el saber pedagógico se encuentra en manos de las denominadas Ciencias de la Educación, conjunto múltiple de disciplinas propias (Didáctica, Organización Escolar, Historia de la Educación) y foráneas, que tienen en común estudiar aspectos de la educación que antes eran contemplados unitariamente por la Pedagogía (Colom 1992, 12).

Al llegar a este punto, nos parece de primordial importancia hacer las siguientes consideraciones:

- *Necesidad de un paradigma para la educación.* Considerando el paradigma como “un marco que proporciona legalidad y asentamiento a la práctica científica, y posibilidades de intercomunicación científica”, así como “una constelación teórico-científica que define el marco temporal en que el que se producen los conocimientos” (Pérez Gómez 1978, 54), la determinación del mismo es requisito previo para el estudio de lo educativo.
- *Sistema circular y abierto de las Ciencias de la Educación.* En la concepción tradicional de las ciencias, en general, la orientación y progresión lineal debe ser sustituida por una concepción circular que atienda a “la interconexión necesaria entre los diferentes campos, objetos y métodos, susceptibles de proporcionar esquemas más apropiados a la explicación de una realidad, no parcelada sino, interactuante” (Pérez Gómez 1978, 64).

En el sistema circular se establece una auténtica comunicación entre todos los ingredientes del mismo, que permite introducir las innovaciones que contribuyan a una optimización de los subsistemas y, como consecuencia, del sistema mismo. La retroalimentación y la circularidad implican progreso, actividad, dinamismo, enriquecimiento, vida. Así mismo, el conocimiento de la educación puede lograrse desde tres formas distintas (Pérez Gómez 1978, 66):

- *Dimensión formal:* Pretende obtener un conocimiento de la educación por “un encadenamiento deductivo y lineal de proposiciones evidentes y comprobadas”, proposiciones que no pueden apoyarse para su contestación en la propia realidad, porque nacen en una dimensión ideológica de la misma educación.
- *Dimensión fáctica:* Podemos aproximarnos al conocimiento de la educación poniendo “en relación elementos discontinuos pero análogos, de modo tal que pueden establecerse entre ellos relaciones causales y constantes de estructuras”. Así, estudiaremos manifestaciones factuales de la educación, manifestaciones que se dan en la realidad y que, por lo mismo, permiten establecer entre ellas relaciones de causa y efecto. La experiencia será el factor (elemento) determinante de esta dimensión.
- *Dimensión filosófica:* Cuando pretendemos esclarecer lo que es la educación en el plano ideal, y nos proponemos comprender la esencia y sentido de la acción educativa, cuando nos aproximamos a la educación cognoscitivamente por “la inflexión del pensamiento sobre sí”, sólo podemos acercarnos a estas cuestiones con un pensamiento reflexivo que no conozca limitaciones de espacio ni tiempo, y que se proponga obtener un saber que responda a las exigencias de universalidad, objetividad y abstracción: un saber así es un saber filosófico.

En la división de las Ciencias de la Educación se mezclarán los saberes formales con los fácticos y los filosóficos, lo que nos hará comprender la complejidad epistemológica del espacio ocupado por dichas ciencias. Nuestro objetivo de conocimiento –la Educación– se inserta en el hacer humano. Así pues, al afrontar el tratamiento epistemológico de las Ciencias de la Educación, debemos considerar dos planteamientos: el primero atiende a la dimensión interna de estas ciencias en el doble aspecto sincrónico y diacrónico, lo denominaremos *endoestructura de las Ciencias de la Educación*, el segundo, denominado *exoeestructura de las Ciencias de la Educación*, plantea la situación de éstas en el cuadro general de las ciencias humanas.

Intentaremos ahora aclarar la endoestructura de las Ciencias de la Educación, no olvidando en ningún momento que conseguirlo implica una doble perspectiva: *sincrónica* cuando lo hacemos desde un punto de vista estático y *diacrónica* cuando lo hacemos dinámicamente (Colom, y Rodríguez 1996, 47).

2.2. Perspectiva estática o sincrónica de la endoestructura de las Ciencias de la Educación

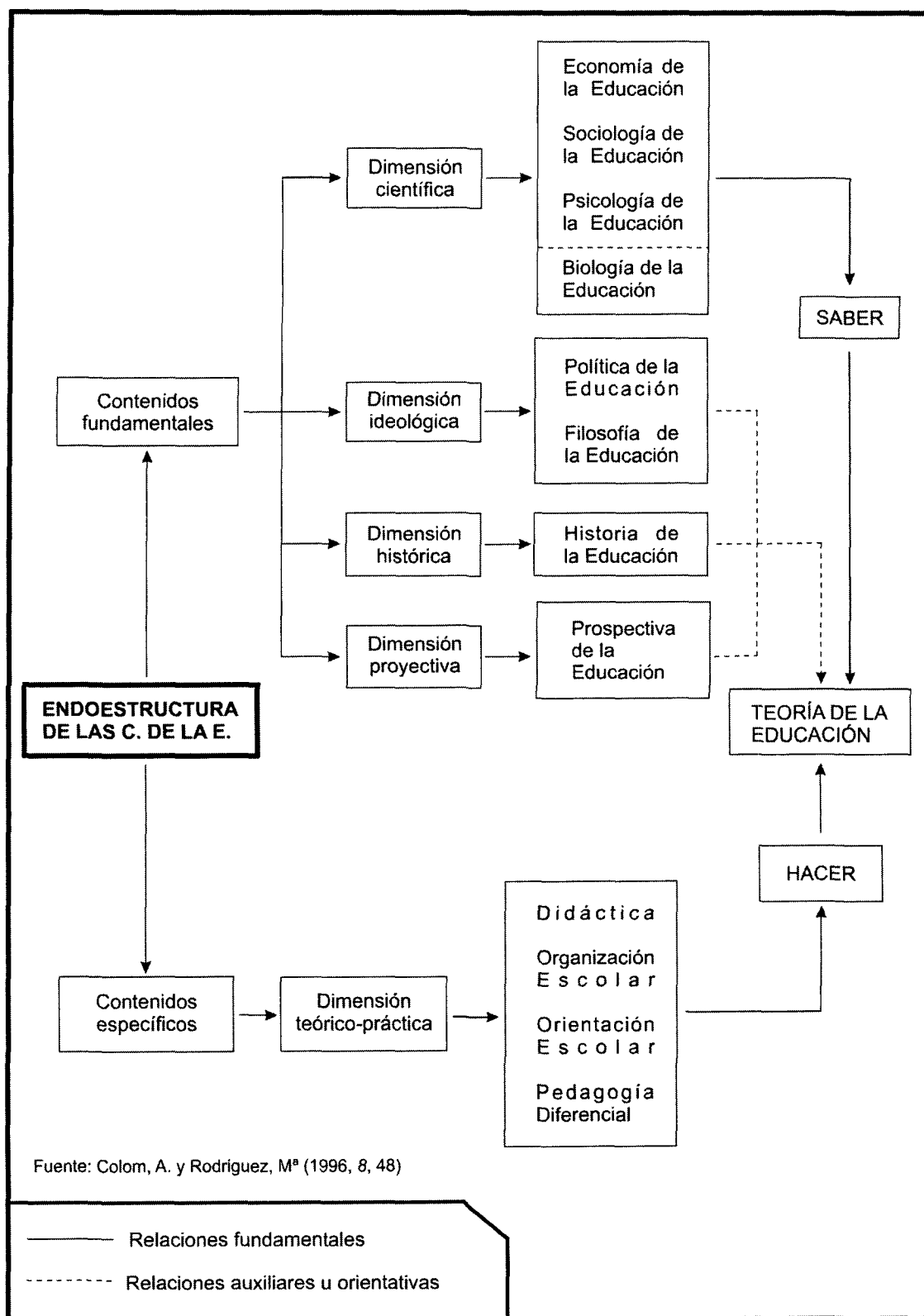
Habría que distinguir dos grandes núcleos en las Ciencias de la Educación, según que sus contenidos sean fundamentales o específicos, para la interpretación del hecho educativo. Los contenidos fundamentales vienen dados por todas las disciplinas educativas que aportan claridad sobre los factores que intervienen en la aparición y génesis de los procesos educativos, con sus conceptos, teorías, modelos y técnicas.

Abarcaría aquellas Ciencias de la Educación que se convierten en puntales y basamento del conocimiento científico de la educación, del conocimiento ideológico y del conocimiento histórico. En definitiva, son ciencias fundamentales porque nos dice lo que es la educación (perspectiva científico realista), lo que podría o debería ser la educación (perspectiva especulativo-filosófica) o lo que fue la educación (perspectiva historicista). También podríamos añadir el conocimiento prospectivo, que nos aportaría información sobre lo que será la información en el futuro.

En cambio, entendemos por contenidos específicos aquellos que se centran en la dimensión más práctica del hacer educativo, ya que tienen como finalidad producir efectos.

Para nosotros, efectivamente, la Teoría de la Educación se plantea como una teoría –saber– que encuentra su razón de ser en su aplicabilidad –el hacer–. Con ello mantenemos el carácter unitario y sintetizador que consideramos es el rasgo fundamental de la Teoría de la Educación, entendida como una más de las Ciencias de la Educación. Hemos querido plasmar nuestra opción en el diagrama que se muestra en la fig. A.

Fig. A. Perspectiva estática o sincrónica de la endoestructura de las Ciencias de la Educación

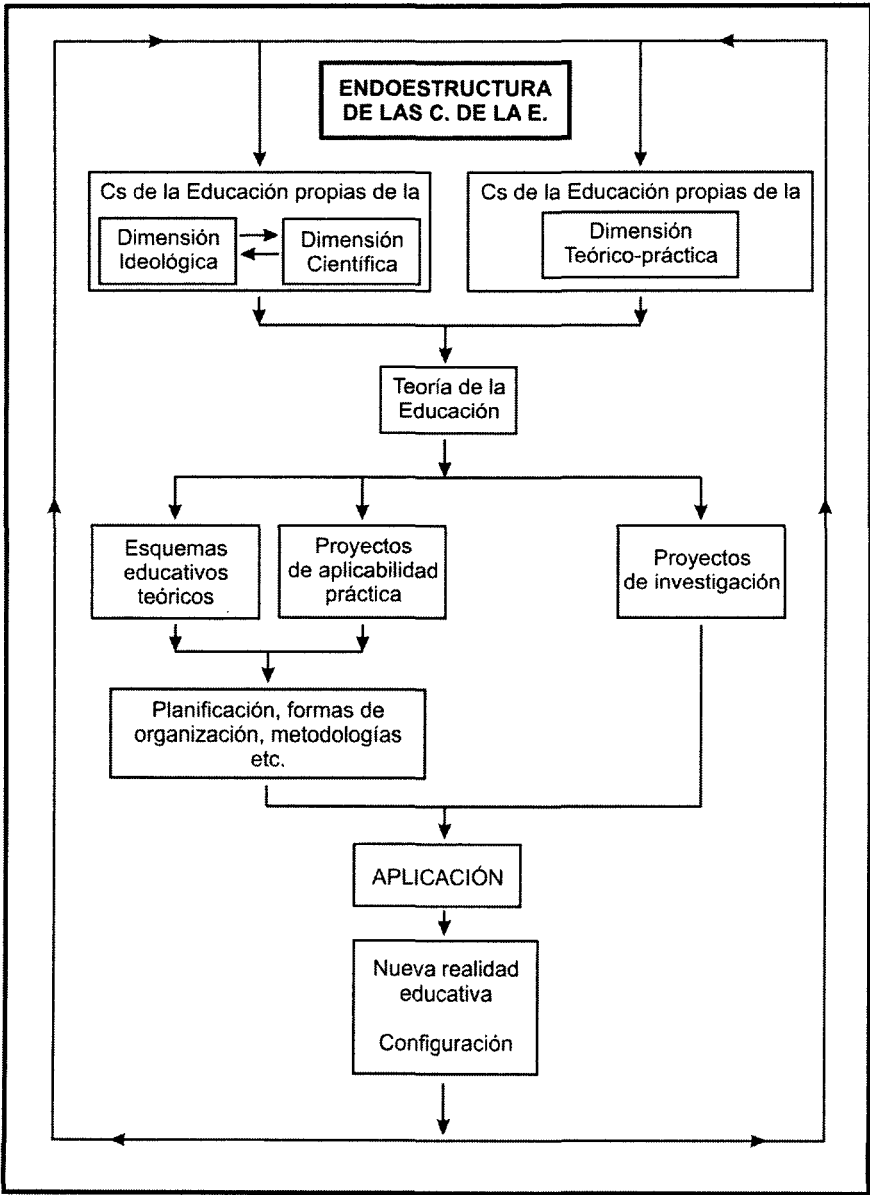


2.3. Perspectiva dinámica o diacrónica de la endoestructura de las Ciencias de la Educación

En la consideración diacrónica existen unas relaciones bidireccionales, de tal modo que teoría y práctica educativa van a generar procesos de interrelaciones mutuas, la teoría condicionará la práctica, pero también los resultados prácticos pueden generar alteraciones en la propia teoría educativa.

Hemos intentado, manteniendo siempre la ubicación de la Teoría de la Educación en el complejo entramado de las Ciencias de la Educación, mostrar gráficamente nuestra posición a partir del diagrama que se muestra como fig. B.

Fig. B. Perspectiva dinámica o diacrónica de la endoestructura de las Ciencias de la Educación



Fuente: Colom, A. y Rodríguez, M. (1996, 8, 50)

De él destacaríamos el papel que juega, para la aplicación y la acción educativa, la Teoría de la Educación, que se nos presenta como un saber articulante y conexionario de la teoría y la práctica en la educación.

2.4. Exoestructura de las Ciencias de la Educación

Si tal como habíamos enunciado, nos referimos ahora a la exoestructura de las Ciencias de la Educación, debemos decir que dentro de este segundo planteamiento es indudable que en la dimensión pluridimensional de las ciencias humanas tienen cabida las Ciencias de la Educación. Adaptando la división de las disciplinas humanas realizada por Piaget, iremos viendo como en las Ciencias de la Educación se presenta cada una de las cuatro dimensiones a los que se refiere el citado autor.

2.4.1. *Dimensión nomotética de las Ciencias de la Educación*

Estas Ciencias se ocupan del establecimiento de leyes que clarifiquen los fenómenos. En nuestro caso, es indudable que los fenómenos educativos comportan una dimensión descriptivo explicativa, al intentar estudiar todos los pasos que acaecen y todos los factores concurrentes hasta la enunciación de la ley.

2.4.2. *Dimensión histórica de las Ciencias de la Educación*

El condicionamiento del pasado sobre el momento actual se da en cualquier campo de las ciencias humanas y, por ende, en la educación, pero sólo una postura diacrónica sobre los fenómenos educativos nos permitirá interpretar y situar sus diversas manifestaciones, tanto teóricas como prácticas, en el momento sociohistórico en que se dieron.

2.4.3. *Dimensión normativa de las Ciencias de la Educación*

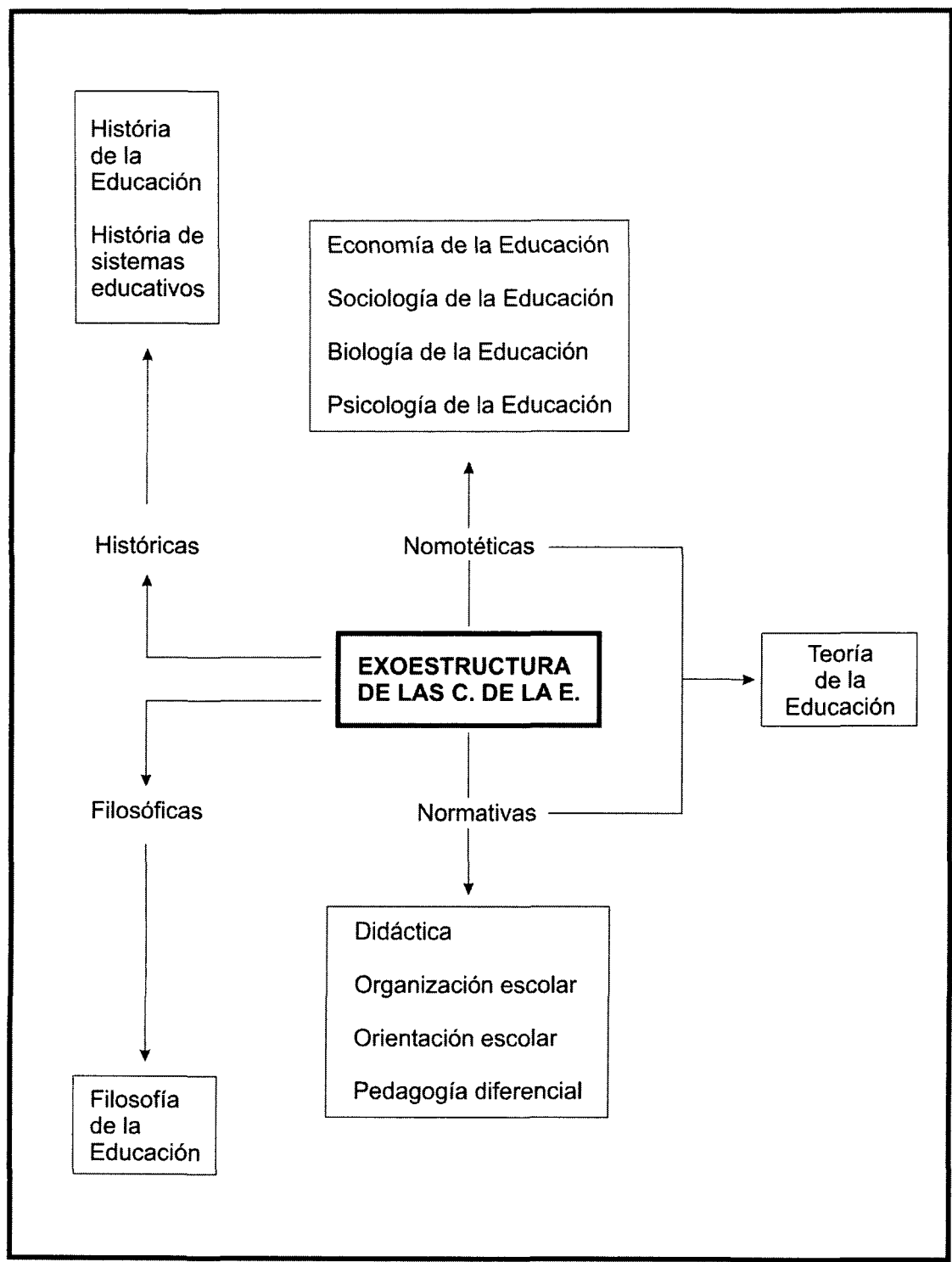
Podemos afirmar que lo normativo es consustancial a las Ciencias de la Educación, pero no una normatividad atemporal, sino una normativa que controle y encauce los factores que en cada momento pueden condicionar los acontecimientos educativos, que oriente las actividades educativas en función del “deber ser” de la educación.

2.4.4. *Dimensión filosófica de las Ciencias de la Educación*

Si la educación implica una concepción del hombre y del mundo, es indudable la presencia filosófica en cualquier actividad educativa, que abarca, entre otras, una triple dimensión: teleológica, ecológica y ética, y que nos pone de manifiesto, en que medida, los fines a alcanzar condicionan los valores vigentes en un momento sociohistórico determinado.

Hemos querido reflejar la ubicación de las Ciencias de la Educación en la división piagetana de las ciencias humanas, en el diagrama que se muestra en la fig. C.

Fig. C. Exoestructura de las Ciencias de la Educación



Fuente: Colom, A. y Rodríguez, M. (1996, 8, 52)

En razón de la complejidad que es connatural al proceso educativo, y por la variedad de materias que actúan interdisciplinariamente con un objetivo común muy preciso —el estudio de las situaciones y hechos formativos—, cabe preguntarse, como hacen García Garrido y Sarramona (1981, 7), si “la tradicional pedagogía-ciencia ha sido sustituida por las Ciencias de la Educación (...) y ha dejado de tener vigencia en el panorama científico de hoy”.

Sin más, y a modo de resumen de los apartados anteriores, podemos decir que la denominación *Ciencias de la Educación* se centra, analítica y pluralmente, en el mismo objeto de conocimiento —la educación— que antes era abordado, sintética y unitariamente, por la Pedagogía (Colom 1992, 12).

La necesidad de clarificar este estatuto epistemológico de las Ciencias de la Educación, implica la búsqueda de soluciones para encontrar una parcela de saber encargada de construir teorías científicas que organicen, integren y sistematicen, la multiplicidad de informaciones y análisis que desde los más diversos campos se realizan sobre la realidad multidimensional de la educación. Dos han sido los enfoques clarificadores, e igualmente válidos desde nuestro punto de vista, apuntados hasta el momento en este sentido:

1. La estructuración de una nueva ciencia pedagógica que se ocupe de establecer un proceso de síntesis, ya que se contempla la necesidad de conferir a la Pedagogía una explicación con significación propia, dentro de la comunidad científica. Así, su objetivo sería justificar y explicar la educación como disciplina autónoma. Esfuerzo que comienza a realizarse ya con Herbart (1806) y que en la actualidad cuenta con prestigiosos pedagogos españoles (Castillejo 1987); (Colom 1992); (Escámez 1990); (Sarramona 1990); etc., y sería la Teoría de la Educación.
2. La profundización exhaustiva en el concepto de interdisciplinariedad, con vistas a delimitar parcelas de actuación comunes a varias o a todas las materias pedagógicas, de manera que, dentro de esas zonas, se pueda llevar a cabo la tarea de construir teorías científicas.

3. TEORÍA DE LA EDUCACIÓN: SU CARÁCTER Y PROBLEMATICIDAD CIENTÍFICA

3.1. El concepto Teoría de la Educación

Originariamente, *Theoria* significó ver o acción de ver algo. Aludía a la observación, pero también implicaba un compromiso mental, de visión amplia y armónica de la realidad. Así, filosóficamente hablando es, como expone Marz (1979, 43) *descubrir la realidad mirando y percibirla* escuchando. En todo caso podríamos referirnos a la definición de Teoría como conocimiento especulativo, considerado con independencia de toda aplicación; sería un proceso formalista y racional de reflexión. Desde esta perspectiva, es muy fácil identificar Teoría de la Educación con Filosofía de la Educación, y así lo hacen algunos autores que contraponen la especulación teorizante sobre la realidad al saber práctico u operativo.

La segunda acepción de este término sería la de “construcción científica”, de acuerdo con la definición ofrecida por Connor (1971, 134): “Una teoría es una hipótesis ya verificada, o, con mayor frecuencia, un conjunto de esas hipótesis, relacionada de una manera lógica, cuya función principal consiste en explicar el contenido de las mismas”.

La Teoría de la Educación parte de un conocimiento acerca de la realidad educativa dado, aunque no exclusivamente, por las Ciencias de la Educación a través de diversas y pertinentes metodologías (descriptiva, experimental, comparativista y analógica, fundamentalmente) a fin de que este conocimiento de la realidad nos posibilite la interacción (modificar, innovar, etc.) sobre la realidad educativa (conocer para mejorar la práctica educativa). Por lo que nos encontramos que la Teoría de la Educación sólo tiene sentido si es teoría para la práctica, nudo gordiano de la Teoría de la Educación: *Es el conocer para saber, el saber para saber hacer* (Colom 1992, 18).

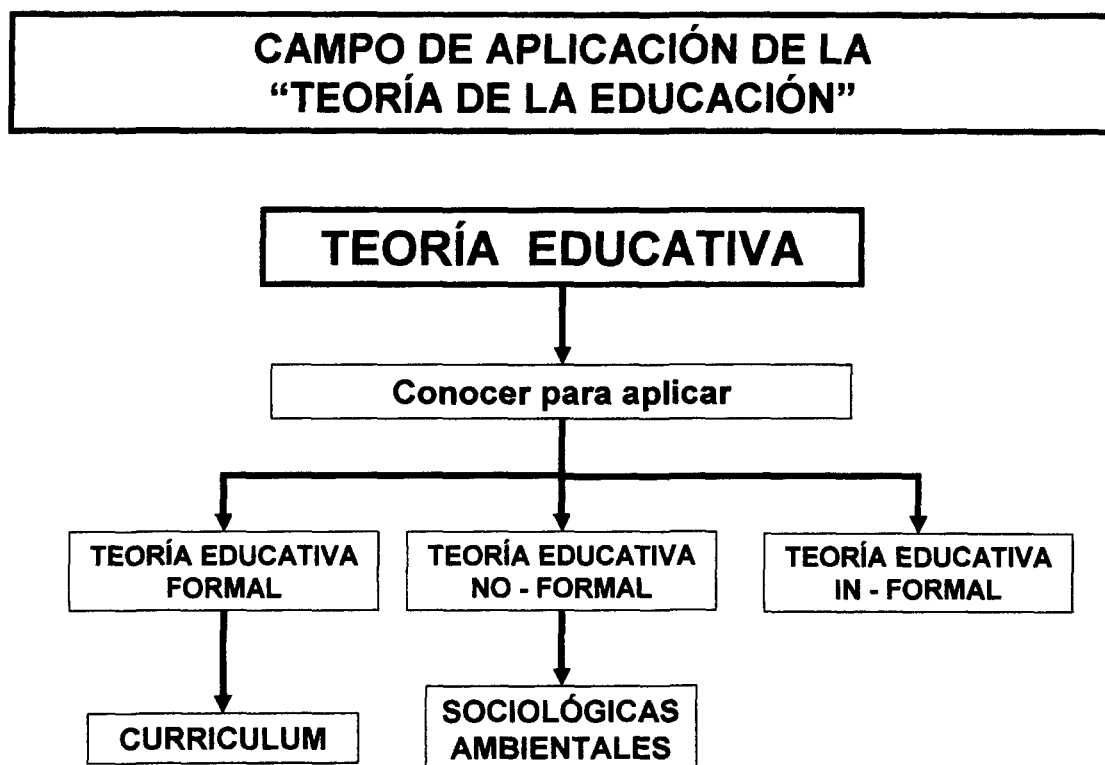
Por todo ello, la Teoría de la Educación tiene el carácter de teoría tecnológica, esto es, una teoría que se ocupa de conocer y de aplicar este conocimiento para saber qué hay que hacer (crear normas de acción), para conseguir el desarrollo de los acontecimientos de un modo determinado. No obstante, cabe diferenciar significativamente, como realizan Castillejo (1987) y Touriñan (1986), *conocimientos teóricos*, cuyo objeto consiste en la explicación e interpretación de acontecimientos y acciones educativas (teorías sustantivas de la educación), de *conocimientos tecnológicos* de intervención en el sistema de la educación (tecnologías educativas específicas).

En todo caso, a lo que debe aspirar la Teoría de la Educación es a formular proposiciones sobre el hecho educativo para actuar con rigor científico, competencia profesional y eficacia técnica (Escámez 1986, 167), y esta aspiración es factible desarrollarla en los ámbitos de aplicación del conocimiento propio de la Teoría de la Educación, o áreas de aplicación: *Educación Formal*, donde la Teoría de la Educación debe concebir como propio el campo de los estudios curriculares, centrándose, básicamente, en aquellos aspectos que intervienen en el logro de su objeto formativo-educativo; la *Educación no Formal*, o sea, todos aquellos procesos educativo-formativos no desarrollados por la realidad educativa a la que hemos denominado escuela, propia de la Educación Formal. En el campo de la Educación no Formal podemos distinguir dos grandes áreas de aplicación en función de la finalidad educativa con la que dotamos nuestros procesos, a saber, la social y la ambiental. Así, de la aplicación de los conocimientos propios de la Teoría de la Educación a ambientes no formales de educación, con intención de logro de mejorar la formación, condición social, etc. de los individuos objeto de nuestra aplicación, surgirá lo que hoy en día viene llamándose Pedagogía Social.

Por último, la aplicación de la Teoría de la Educación al ámbito de la *Educación Informal* nos posibilita el tercer gran campo de desarrollo, si bien en este caso la vocación intervencionista y pragmatista de la Teoría de la Educación queda de hecho cercenada pues, como se sabe, lo informal en educación es aquella situación que sabemos educativa pero sobre la cual no podemos intervenir bajo reglas o normas prescritas. No obstante, ello no implica que no se pueda estudiar y analizar, por lo que también la reconocemos como objeto de la Teoría de la Educación (Colom 1992, 17).

Esquemáticamente, el campo de aplicación de la Teoría de la Educación sería el que se muestra en la fig. D.

Fig. D. Campo de aplicación de la Teoría de la Educación



Fuente: Elaboración propia

Tras el análisis efectuado, consideramos interesante para concluir estas páginas dedicadas a desentrañar lo que es la Teoría de la Educación, dedicar nuestra atención a estudiar, aunque sea brevemente, el estado de la cuestión de la disciplina Teoría de la Educación en nuestro país. De acuerdo con la bibliografía publicada, están patentes las siguientes tendencias:

1. La de aquellos que analizan el fenómeno educativo desde perspectivas procesuales, reflexionando y describiendo globalmente la realidad con una óptica fenomenológica. Este sería el caso de los teóricos tales como Ferrero, Capitán Díaz y de algunos otros.
2. La del pensador que defienden la educación como un sistema, e intenta explicar las conexiones del sistema educativo con otras estructuras –sociales, económicas, políticas, culturales, etc.–. Ésta sería la postura de autores como Sanvisens.
3. Otra línea sería la renovación de las temáticas clásicas (la pedagogía moral, valores, etc.) que presentan autores como Escámez, Ortega, Núñez, Martínez y Puig Rovira.
4. La de los que han optado por la construcción de una Teoría Tecnológica de la Educación, que diseñe estrategias propias de acción educativa. En esta línea se inscribirían las aportaciones de Vázquez, Colom y Sarramona, con su intento de elaborar paradigmas pedagógicos de aplicación práctica, y algunos de los trabajos de Castillejo orientados también en esta línea.

3.2. El concepto de instituciones contemporáneas de Educación

En lo que se refiere al añadido espacial *Instituciones* y temporal *Contemporáneas* de nuestra materia, Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación, señalar que respecto a lo de Contemporáneas, como ya sabemos, la dimensión temporal es consustancial a la historia, que puede definirse como el estudio de la sociedad humana a lo largo del tiempo. La acotación temporal debe ser, por consiguiente, una de las primeras tareas del historiador. Tarea que con frecuencia resulta complicada, pues los límites cronológicos del problema elegido no siempre son diáfanos. En todo caso, los cortes temporales dependerán de la propia naturaleza de éstos y, especialmente, de su duración.

Por otra parte, el término contemporáneo tiene un sentido sincrónico (contemporáneo = de la misma edad, coetáneo) y un sentido diacrónico (que generalmente se considera el período comprendido desde la Revolución Francesa hasta nuestros días). Otro parámetro fundamental en el análisis histórico de la Educación es el *espacio*. Lo ideal, en este sentido, sería acotar un espacio dotado de una relativa homogeneidad geográfica, económica y cultural, y de unidad político-administrativa.

En cuanto al concepto de *Educación Institucional*, en sentido nato, se entiende como toda educación promovida y realizada en el seno de alguna *institución educativa*, y en sentido restringido, como la educación promovida exclusivamente en un centro educativo de cualquier nivel. La mayor parte de las instituciones pueden ser analizadas desde estas dos perspectivas. Así, por un lado, se habla de institución escolar como colectividad organizada que persigue unos fines (escuela o conjunto de escuelas) y como conjunto de normas que regulan la actividad educativa.

Por otro lado, la institución educativa se ocupa de la socialización del alumno y de la transmisión de la herencia cultural de la sociedad de una generación a otra. La institucionalización de la enseñanza surge a medida que la familia y la sociedad se van haciendo incapaces de cubrir las exigencias educativas que la sociedad plantea, esto es, conforme aumentan y se complican los contenidos de la enseñanza y aparecen nuevas formas de estructura de la comunidad.

4. ENFOQUES Y TENDENCIAS ACTUALES DEL SABER PEDAGÓGICO

4.1. El enfoque tecnológico

La aproximación al conocimiento del saber pedagógico puede plantearse desde distintos modelos. Siguiendo las actuales teorizaciones educativas planteadas en los últimos años por autores como Sarramona (1990, 1992), Colom (1997) y Romero (2004), los modelos más extendidos en las Ciencias de la Educación son el tecnológico, el hermenéutico-interpretativo y el socio-crítico.

El *enfoque tecnológico* o *paradigma tecnocientífico*, como recientemente lo ha denominado Romero (2004), integra como hipótesis teórica la idea de la educación orientada hacia la acción y al logro. Bajo esta perspectiva, los procesos de investigación tienen como fin la elaboración de una serie de principios que determinen la base del saber hacer y dar respuestas,

de esta manera, a los problemas prácticos que se planteen. Se busca la normatividad en la acción, es decir, los procedimientos más adecuados para alcanzar la optimización en los objetivos educativos. Desde este planteamiento, el paradigma tecnológico cree en objetivos, o lo que es lo mismo, siempre cree que se educa para algo y que esto debe conocerse antes de comenzar el proceso educativo (Bernabeu y Colom 1997, 164).

Según Sarramona (1990, 1992), la dimensión tecnológica de la educación se fundamenta en una serie de características:

ENFOQUE TECNOLÓGICO (SARRAMONA, 1990, 1992)

1. Racionalidad, ya que se debe sustentar en argumentos científicos, contrastados y objetivos.
 2. Sistematismo, al plantear una visión global, sistémica y dinámica de todos los elementos que intervienen en educación.
 3. Planificación, procurando siempre un proceso anticipatorio alejado de la improvisación.
 4. Claridad de metas para lograr conseguir los objetivos especificados, actuando sobre los procesos a fin de corregirlos y hacerlos efectivos.
 5. Control, que orienta la acción de acuerdo con las directrices previstas.
 6. Eficacia, que garanticen los logros de acuerdo con los esquemas prefijados.
 7. Optimización, o búsqueda de una mejora en el proceso educativo.
-

Una visión amplia de este modelo de acción educativa genera los siguientes paradigmas de acción relativos a la actividad investigadora, educativa y la formación del profesorado (Romero 2004, 131-134): el *paradigma de acción del investigador*, interesado por la práctica educativa, estaría orientado a formalizar modelos efectivos para la acción educativa; el *paradigma de acción del docente* se inspiraría en los modelos aplicacionistas, desde los presupuestos de la metáfora del control y regulación de las contingencias del medio, y el conocimiento de los factores y procesos involucrados en el proceso educativo. La acción educativa es representada como una acción metódica, racionalizada, que puede ser formalizada, o secuenciada, para una mejor operativización de la misma; el *paradigma de la formación del docente* procedería según la vía prescriptiva y la derivación aplicacionista. La efectividad de los modelos y reglas tecnológicos no residen en el diseño del mismo, sino en la semantización que hacen los profesores de dichos modelos, es decir, en las competencias reflexivas y comunicativas de los agentes. De ahí que las propuestas de formación basadas en procesos de investigación-acción, o investigación reflexiva, gocen de mayores garantías desde la perspectiva de la formación docente.

Entre las críticas más extendidas, se hace especial hincapié en la dinámica social y las posibilidades que su evolución pueda generar. La realidad social tiene un carácter abierto, y hasta cierto punto imprevisible. La acomodación de los sujetos a los instrumentos científicos

que utiliza, crean una uniformidad que poco tiene que ver con el mundo exterior. La educación es un proceso social y cultural que se construye a partir de la interacción de los diferentes sujetos participantes en el proceso. La aceptación de la incertidumbre, propia de los procesos educativos y sociales, es incompatible con modelos de racionalidad.

4.2. El enfoque hermenéutico-interpretativo

El *enfoque hermenéutico-interpretativo* tiene sus raíces en la tradición filosófica moderna, que considera al ser humano como el verdadero artífice de su historia (Colom y Mèlich 1995). En este modelo, la perspectiva moral aparece orientada a mejorar las habilidades de los sujetos para lograr una mejor autocomprensión, desde la que poder estimular la cooperación intergrupar. La naturaleza del conocimiento educativo no es la objetividad, sino la subjetividad. La práctica educativa se convierte, así, en un proceso comunicativo e interpretativo entre el sujeto y el grupo con el que comparte e intercambia significados. Este enfoque analiza las condiciones de la conversación, en cuyo transcurso pueden aparecer como relevantes creencias o prejuicios de los sujetos que dialogan, o de los oyentes que responden a su manera de entender el mundo (Bernabeu y Colom 1997). Siguiendo a Sáez Carreras (1989), la dimensión hermenéutica-interpretativa de la educación se sustenta en una serie de características:

ENFOQUE HERMENÉUTICO-INTERPRETATIVO (SÁEZ, 1989)

1. El conocimiento se presenta como un conjunto de aprendizajes, actitudes y habilidades que tienen sentido en el contexto de la cultura y de la vida de un sujeto en particular.
 2. Los objetivos de la educación consisten en conseguir una persona autorrealizada, capaz de reflexionar y de interpretar la realidad.
 3. El sujeto se concibe como un constructor activo del conocimiento, a través de su experiencia y de la heteroeducación.
 4. El educador es un mediador de los aprendizajes, para conseguir la autonomía de los educandos.
 5. La relación educador-educando es totalmente interactiva.
 6. Las instituciones escolares y el contexto sociocultural, se consideran el medio en el que se produce la acción educativa.
-

Este enfoque también ha sido cuestionado con diferentes críticas. Entre ellas, se ha indicado que no tiene en cuenta aspectos tales como el cambio social y el conflicto entre los actores sociales, que no siempre están dispuestos a intercambiar y consensuar sus significados. Este modelo, por tanto, pretende cambiar la conciencia de los individuos acerca de la realidad social, pero sin tender las vías que conduzcan a la transformación de las condiciones reales de la vida social que produce dicha conciencia.

4.3. El enfoque socio-crítico

Finalmente, el paradigma más extendido en estos últimos años es el *enfoque socio-crítico*. Sin embargo, siendo el modelo más actual del saber pedagógico, es también el más complejo ya que engloba distintas perspectivas teóricas –dialécticas, comunicativas, emancipatorias, etc.– y su contenido está en continua revisión. Si en el modelo tecnocientífico la instancia mediadora radica en el conocimiento objetivo que permite la toma de decisiones, y en el modelo hermenéutico la instancia mediadora es la vivencia subjetiva, en el enfoque socio-crítico las instancias mediadoras son la ideología, el lenguaje y la mediación valorativa o racionalidad práctica. La acción se entiende como praxis o actividad político-comunicativa que se realiza en condiciones de libertad (Romero 2004, 142). Los significados son recreados personalmente por el sujeto –interpretación subjetiva–, al mismo tiempo que forman parte del contexto histórico y social al que pertenece el sujeto –interpretación objetiva–. Luengo (2004, 169) ha señalado como características comunes de este modelo las siguientes:

ENFOQUE SOCIO-CRÍTICO (LUENGO, 2004)

1. El conocimiento pedagógico es *crítico*, ya que es el resultado de la puesta en contacto del punto de vista del sujeto y su relación con el contexto histórico-cultural en el que se desenvuelve.
2. El conocimiento pedagógico es una *construcción social*, que se elabora a partir del acuerdo o consenso entre los sujetos que se relacionan en determinadas circunstancias sociales y culturales.
3. El fin principal que se pretende con la educación es el de la emancipación del sujeto a través del sentido crítico y la decisión personal.
4. La teoría del aprendizaje utiliza el modelo constructivista-interaccionista social, según el cual el que aprende reconstruye una realidad socialmente elaborada y construida a través de procesos históricos y políticos.

A pesar de que estos enfoques presentan una manera distinta de entender la teoría y la práctica educativa, los investigadores suelen utilizar conjuntamente sus aportaciones para la resolución de los problemas educativos. De esta manera, nos situamos en el problema de la *complementariedad de paradigmas*. Para Sierra (1983, 224), es un asunto que se debate entre el holismo y el individualismo metodológico; es decir, la apreciación del hecho social como un todo, o desde una perspectiva concreta. Para Wittrock (1989, 11), es un riesgo situarse bajo la cobertura de un único enfoque. Entendemos que el hecho educativo es un complejo de condiciones que nadie puede negar su necesidad de abarcar globalmente. Sin embargo, la cuestión para debatir se encuentra más en cómo responder al objeto de estudio. En este sentido, García Carrasco y García del Dujo (1995) señalan que si se toma el fenómeno educativo en su conjunto, será la perspectiva hermenéutica la más aconsejable; si se hace en cuanto a

sistema de acción social, el planteamiento crítico es el más acertado; si se considera la orientación práctica, la propuesta tecnológica parece la más adecuada.

5. LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

5.1. Planteamiento de la investigación educativa

Siguiendo a Arnal (1994), la actividad investigadora de todo proceso científico se estructura en torno a tres grandes bloques. El primero radica en la elaboración del proyecto de investigación, que corresponde a la fase de planificación del planteamiento general de la investigación. La segunda etapa la constituye la recogida y análisis de datos, que se enmarcaría en la fase de la realización de la investigación. Finalmente, el tercer nivel se refiere a las conclusiones de los resultados a través del informe.

De manera más detallada, estas tres grandes fases estarían estructuradas sobre una serie de pautas que son necesarias para completar de manera eficaz la investigación educativa. El punto de partida trata de responder a *¿de qué se trata?*, es decir, se plantea el problema: se identifica, se valora, se formula, etc. Evidentemente, la *elección del problema* depende de cada investigador.

Una vez planteado el problema, debemos abordar el *estado de la cuestión*, es decir, una exhaustiva revisión y clasificación bibliográfica sobre aquellos temas que coinciden con la línea de investigación del problema que hemos planteado.

A partir de los dos pasos señalados con anterioridad, debemos formular *hipótesis* claras y precisas como respuesta al problema planteado. Las hipótesis pueden surgir de la teoría (vía deductiva) o de la práctica (vía inductiva). En cualquier caso, la hipótesis sirve de nexo entre la teoría y las observaciones o datos, y se constituye en el momento clave de la actividad científica.

Otro aspecto del proceso de investigación lo constituye el esquema de trabajo o *método* del investigador. A través del método, se definirán los procedimientos que se seguirán para contrastar la hipótesis. Las características y los objetivos de la investigación determinarán el método o métodos que hay que utilizar.

Una vez que el investigador *seleccione la muestra* o población adecuada al objeto de estudio, pondrá en práctica *técnicas de recogida de datos* y posteriormente aplicará las *técnicas de análisis de datos*. En la primera, el investigador utiliza distintos medios para facilitar la obtención de datos propio de cada investigación (tests, entrevistas, cuestionarios, etc.), en la selección de estos instrumentos deberá tenerse en cuenta su validez y fiabilidad. Con el análisis de los datos, se pretende organizar la información —ya sea cuantitativa, cualitativa o ambas— para que posteriormente sea analizada e interpretada.

El último paso será el *informe final* o conclusiones, donde se recogen los resultados del trabajo. En él se hace constar la validez o el rechazo de la hipótesis de partida, la generalización de los datos, la validez de la metodología utilizada, coincidencias o discrepancias con otras investigaciones, sugerencias para posteriores investigaciones, etc.

5.2. La investigación educacional y sus límites

La investigación es una actividad humana que se caracteriza por un objetivo claro: conocer el mundo en el que vivimos. Si lo aplicamos al ámbito educacional, podemos decir que es el proceso sistemático e intensivo de llevar a cabo el método científico. Se trata, pues, de buscar un mejor entendimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las condiciones en las cuales se realiza con mayor eficacia. El objeto de la investigación es todo lo relacionado con la educación susceptible de ser medido cualitativa (palabras) o cuantitativamente (cifras). Por este motivo, son objetos de investigación, entre otros, los métodos, libros, material, organización, actitudes, conductas, etc.

Como hemos indicado en el primer módulo, la realidad educativa se presenta como algo complejo, cambiante y diverso. Esta variabilidad está sujeta en la investigación a unos *límites*, algunos de difícil solución. Entre los más usuales se encuentran los siguientes (Arnal 1994, 47):

- a. *Límites de orden técnico*, relacionados con las dificultades de observación y cuantificación, dada por la naturaleza de los fenómenos educativos. El mundo psíquico de los sujetos se presenta difícil de medir y observar, y los instrumentos y técnicas de recogida de datos en educación (tests, cuestionarios, entrevistas, etc.) no tienen el grado de precisión y exactitud si los comparamos con los instrumentos utilizados en otras disciplinas.
- b. *Límites de orden moral*, que afectan a los sujetos que participan en ella. Estos límites hacen referencia a aspectos que repercuten en las personas y que pueden ser perjudiciales (personalidad, desarrollo físico, emocional, intimidad, etc.) Por este motivo, nuestros alumnos deben ser tratados como sujetos de la educación, y no como “objetos de investigación”.
- c. *Límites de orden ambiental*, en referencia a las situaciones ambientales (entorno social, características de los sujetos, etc.) que pueden afectar a los resultados de la investigación.

Son muchas las variables que intervienen en la investigación educacional, lo que hace que los resultados sean aplicables al contexto estudiado, dificultando su generalización en otros contextos.

A pesar de estos límites, la investigación educativa es un hecho no sólo constatado, sino necesario para avanzar en el conocimiento científico y en la mejora continua de la praxis educativa.

5.3. Métodos de investigación educativa

Para Bunge (1976), el método es un modo de tratar problemas intelectuales y, consecuentemente, puede utilizarse en todos los campos de conocimiento, siendo la naturaleza del objeto en estudio la que hace aconsejables posibles métodos específicos del campo de investigación correspondiente.

Algunos de los métodos utilizados en la investigación educativa son los siguientes:

- a. *El método histórico*, que intenta una reconstrucción objetiva del pasado. Los investigadores utilizan como fuentes para su investigación los datos procedentes de archivos, documentos, informes, historia oral, etc.

- b. *El método experimental*, entre cuyas características principales destaca que el investigador manipula la variable y le asigna niveles; han de aplicarse dos o más niveles de la variable independiente con el fin de contrastar los efectos sobre la variable dependiente; la muestra se elegirá al azar.
- c. *El método descriptivo*, pretende describir un fenómeno dado, analizando su estructura y explorado las asociaciones relativamente estables de las características que lo definen, sobre la base de una observación sistemática del mismo, una vez producido.
- d. *El método etnográfico*, que consiste en una descripción de los eventos que tienen lugar en la vida del grupo, con especial consideración a las estructuras sociales y la conducta de los sujetos como miembros del grupo, así como de sus interpretaciones y significados de la cultura a la que pertenecen.
- e. *La Investigación-acción*, que vincula la práctica educativa con la reflexión científica sobre esa práctica. Se propone mejorar la educación mediante su cambio, y aprender a partir de las consecuencias de los cambios. Es participativa, colaborativa, definida como un proceso sistemático de aprendizaje orientado a la praxis.

Los distintos métodos, por tanto, se aplicarán dependiendo de la naturaleza de la investigación que estemos desarrollando, utilizando uno u otro según nuestro diseño y objeto de estudio.

ACTIVIDADES

1. Realiza un esquema sobre la construcción histórica de la Pedagogía como ciencia.
2. ¿Qué razones se han indicado para sustituir el término de Pedagogía por el de Ciencias de la Educación?
3. Señala las etapas más importantes del proceso de investigación.

BIBLIOGRAFÍA**BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

- ARNAL, J. et ál. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- BUNGE, M. (1985). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- CASTILLEJO, J. et ál. (1994). *Teoría de la Educación*. Madrid: Taurus.
- COLOM, A. y RODRÍGUEZ, M. P. (1996). Teoría de la Educación y Ciencias de la Educación: carácter y ubicación. En *Teoría de la Educación*, 8 (pp. 43-54). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- COLOM, A. (coord.) (1997). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- DEL POZO, M^a. (ed.) (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

- BERNABEU, J. y COLOM, A. (1997). El paradigma crítico-hermenéutico y el paradigma tecnológico. En A. Colom (Coord.). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 157-169). Barcelona: Ariel.
- BUNGE, M. (1976). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CASTILLEJO, J. (1987). *Pedagogía Tecnológica*. Barcelona: Ceac.
- COLOM, A. (1982). *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la teoría general de sistemas*. México: Trillas.
- COLOM, A. (1992). El saber de la Teoría de la Educación. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 8, 11-20. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- COLOM, A. y MÈLICH, J. (1995). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- ESCÁMEZ, J. (1986). Funciones de la antropología y axiología para la tecnología educativa. En AA.VV. *Tecnología y Educación* (pp. 164-168). Barcelona: CEAC.
- ESCAMEZ, J. (1990). La Filosofía de la Educación como praxiología educativa. En *Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*. Madrid: UNED.
- FERMOSO, P. (1991). John Dewey. En AA. VV. *Filosofía de la Educación hoy*, (287-301). Madrid: Dykinson.
- GARCÍA, J. y SARRAMONA, J. (1981). Sentido y límites en la Pedagogía de hoy. En *Ciencias de la educación a examen. Anuario I*. Barcelona: Universidad Autónoma.
- GARCÍA, J. (1984). Introducción. En *Diccionario de Ciencias de la Educación. Teoría de la educación* (pp. 14-35). Madrid: Anaya.
- GARCÍA, J. y GARCÍA, Á. (1996). *Teoría de la Educación, I. Educación y acción pedagógica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- KUHN, T. (1979). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

- LUENGO, J. (2004). El conocimiento científico de la Educación: Pedagogía y Ciencias de la Educación. En M. del Pozo (Ed.). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 155-174). Madrid: Biblioteca Nueva.
- LUZURIAGA, L. (1964). Introducción. En J. Dewey. *La Ciencia de la Educación*. Buenos Aires: Losada.
- PÉREZ, A. (1978). *Las fronteras de la educación*. Madrid: Zero ZYX.
- QUINTANA, J. (1983). Pedagogía, Ciencia de la Educación y Ciencias de la Educación. En AA. VV. *Estudios sobre epistemología y pedagogía* (pp. 75-107). Madrid: Anaya.
- ROMERO, C. (2004). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SÁEZ, J. (1989). *La construcción de la educación. (Entre la tecnología y la crítica)*. Murcia: Universidad de Murcia.
- SARRAMONA, J. (1990). *Tecnología educativa, una valoración crítica*. Barcelona: CEAC.
- SARRAMONA, J. (1992). Justificación y sentido de una Tecnología de la Educación. En AA. VV. *Cuestiones actuales sobre educación* (pp. 161-177). Madrid: UNED.
- SIERRA, R. (1983). *Ciencias sociales. Epistemología, lógica y metodología*. Madrid: Paraninfo.
- TOURINÁN, J. (1986). *La educación como objeto de conocimiento. El estudio autónomo de la educación*. Madrid: Anaya.
- WITTRICK, M. (1989). *La investigación en la enseñanza, 1. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós-MEC.

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. ¿Qué corrientes filosóficas se configuran en la Europa del siglo XVII?
 - a) El naturalismo y el humanismo.
 - b) El empirismo y el racionalismo.
 - c) El empirismo, el racionalismo y el naturalismo.

2. ¿Qué autor utilizó, por primera vez, el término Pedagogía para referirse al conocimiento de la educación?
 - a) Bacon.
 - b) Herbart.
 - c) Kant.

3. El conjunto de disciplinas que tienen en común estudiar aspectos de la educación, reciben en la actualidad el nombre de:
 - a) Pedagogía.
 - b) Teorías de la Educación.
 - c) Ciencias de la Educación.

4. A través de la dimensión formal, el conocimiento de la educación pretende:
 - a) Obtener un encadenamiento deductivo y lineal de proposiciones evidentes y comprobadas.
 - b) Obtener una relación de elementos discontinuos pero análogos.
 - c) Obtener y esclarecer lo que es la educación en el plano ideal, y comprender la esencia y el sentido de la acción educativa.

5. Siguiendo la división de las disciplinas humanas realizada por Piaget, ¿qué dimensión se ocupa de establecer las leyes que clarifiquen los fenómenos educativos?:
 - a) Dimensión normativa.
 - b) Dimensión nomotética.
 - c) Dimensión filosófica.

6. ¿Por qué decimos que la Teoría de la Educación tiene el carácter de teoría tecnológica?:
 - a) Porque aplica las nuevas tecnologías como instrumento educativo en el proceso de enseñanza aprendizaje.
 - b) Porque su función principal es explicar el contenido de las hipótesis que la sustentan como ciencia.
 - c) Porque se ocupa de conocer y aplicar el conocimiento para saber qué hay que hacer para conseguir el desarrollo de los acontecimientos de un modo determinado.

7. ¿En qué enfoque o paradigma educativo las instancias mediadoras son la ideología, el lenguaje y la mediación valorativa o racionalidad práctica?
- a) Enfoque tecnológico.
 - b) Enfoque hermenéutico.
 - c) Enfoque socio-crítico.
8. ¿Cuáles son las tres etapas que configuran las acciones de un investigador?
- a) Planteamiento del problema, hipótesis y técnicas de análisis de datos.
 - b) Elaborar proyecto, recoger-analizar datos y redactar informe.
 - c) Revisión de la literatura, recogida de datos y conclusiones.
9. ¿Qué método de investigación educativa sería el más adecuado para realizar un estudio de las estructuras sociales y la conducta de los sujetos como miembros de un grupo, así como de sus interpretaciones y significados de la cultura a la que pertenecen?
- a) Método etnográfico.
 - b) Método histórico.
 - c) Método descriptivo.
10. “Conjunto sistemático de conocimientos que procurará la intervención para mejorar, innovar, modificar... la práctica educativa”.
- Todo el párrafo anterior es una definición de:
- a) Historia de la Educación.
 - b) Filosofía de la Educación.
 - c) Teoría de la Educación.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. b
2. c
3. c
4. a
5. b
6. c
7. c
8. b
9. a
10. c

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Ciencia: conjunto de conocimientos sobre las cosas, hechos, o fenómenos, obtenidos mediante el estudio y la observación de sus principios y causas.

Diacrónico: estudio de un hecho considerado en su evolución, por oposición a la descripción del mismo en un momento dado. En nuestro caso, las Ciencias de la Educación en su evolución, en su desarrollo.

Endoestructura: dentro de ellas mismas.

Epistemología: disciplina filosófica que tiene como objeto el estudio crítico de los principios, las hipótesis y los resultados de las diversas ciencias, destinada a determinar su origen lógico, su valor y su alcance objetivo.

Estructura: conjunto ordenado de elementos, que adquieren sentido en referencia a la totalidad. Relación entre las partes que conforman el sistema, descripción interna del sistema.

Hermenéutico: reflexión filosófica sobre los símbolos religiosos, los mitos y, en general, toda forma de expresión humana. La hermenéutica de los fenómenos humanos, que requieren una interpretación y una comprensión, se opone al análisis objetivo de los fenómenos de la naturaleza.

Holístico: estudio del todo, relacionándolo con sus partes, pero sin separarlo del todo. Es la filosofía de la totalidad.

Método: significa literalmente “camino que se recorre”. Por consiguiente, actuar con método se opone a todo hacer casual y desordenado. Actuar con método es lo mismo que ordenar los acontecimientos para alcanzar un objetivo.

Modelo: aquello que se imita. Reproducción simplificada de la realidad que se emplea para investigar la naturaleza de los fenómenos que los científicos desean explicar.

Paradigma: es un marco teórico-sustantivo en el que se desarrolla la ciencia y es comúnmente aceptado como vía de investigación. Todo descubrimiento y/o teoría que no tiene precedentes.

Praxiológico: relativo a la praxiología o Teoría de la acción.

Sistema: conjunto organizado de elementos diferenciados, cuya interrelación e interacción supone una función global. Existen variedad de sistemas: abierto, cerrado, formal, etc.

Sistematización: acción y efecto de sistematizar. Organizar según un criterio.

Sincrónico: estudio de un hecho en un momento dado, por oposición a la descripción del mismo considerado en su evolución.

Manuales docentes de

Educación primaria

Módulo 3

Evolución de las teorías educativas y prácticas institucionales
de la contemporaneidad

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

Se inicia este tercer módulo con los avances educativos proporcionados por el movimiento ilustrado y por la teoría naturalista-idealista, que tiene su representante primigenio en Rousseau, eslabón que une el pensamiento educativo del siglo XVIII con la eclosión de la Escuela Nueva a finales del siglo XIX. La teoría naturalista, unida más tarde al romanticismo y filantropismo en el genio pedagógico de Pestalozzi, supuso la puesta en práctica de las ideas del pensador ginebrino. Así mismo, nos acercamos a la figura de Fröbel, fundador de los *kindergartens* a través de los cuales promocionó la enseñanza preescolar, creando distintos juegos y materiales fundamentados en la tendencia del niño y en sus propios principios, armonizados con la naturaleza y el espíritu a través del juego.

Los avances producidos en los últimos años del siglo XIX en biología, psicología y sociología, las tres direcciones más importantes del positivismo, derivan en un conjunto de principios educativos que son defendidos por el Movimiento de la Escuela Nueva, que tiende a replantearse las formas tradicionales de enseñanza. Movimiento de renovación muy amplio y diversificado que no se quedó en el plano teórico, sino que cuajó en experiencias y sistemas didácticos valiosos e interesantes.

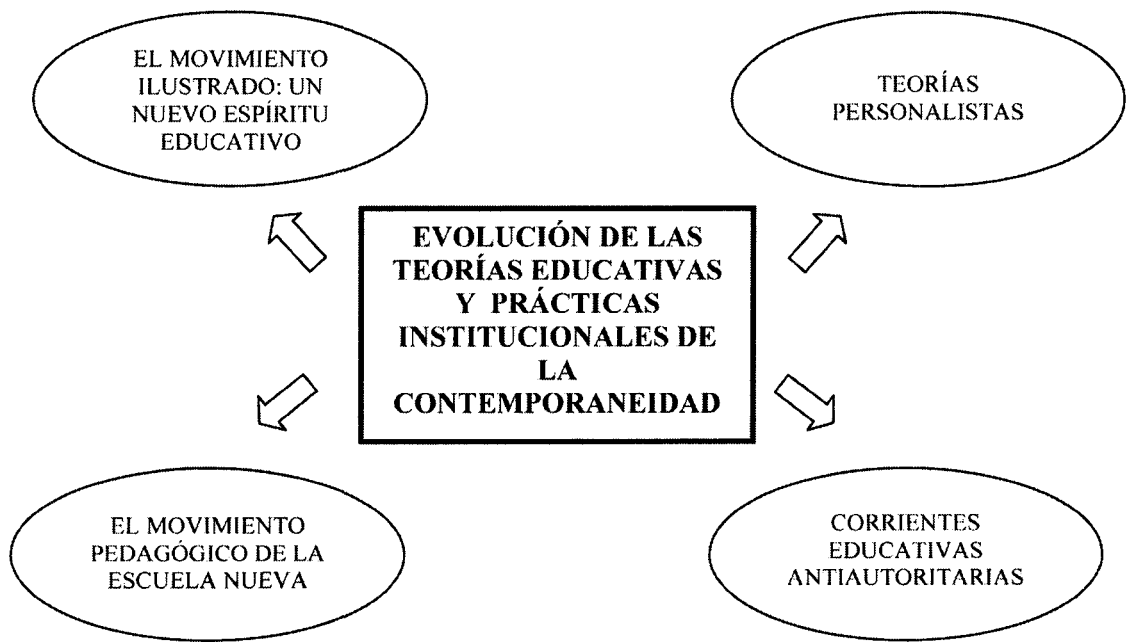
En este punto, además de analizar el contexto histórico del surgimiento de la Escuela Nueva, así como su renovación metodológica, dedicamos especial atención a los objetivos y realizaciones de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). La labor pedagógica y de innovaciones metodológicas fue fundamental para cambiar el estado de la educación nacional, implicando a los organismos oficiales a que potenciaran dicha tarea.

Finalmente, y bajo la influencia del movimiento de renovación educativa de finales del siglo XIX, diferentes autores darán sello propio a cada una de las iniciativas surgidas en la modernidad. En nuestro caso, analizaremos las opciones educativas encuadradas en las llamadas teorías antiautoritarias y teorías personalistas, destacando el pensamiento y obras de autores como Ferrer y Guardia, Rogers, Freire y Lorenzo Milani.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

- 1. Reflexionar sobre la importancia del estudio de la Historia de la Educación en el siglo XXI.
- 2. Comprender las teorías educativas más representativas en el movimiento histórico contemporáneo.
- 3. Reflexionar sobre los principios de la Escuela Nueva y su repercusión en la educación actual.
- 4. Diferenciar la diversidad de prácticas educativas de los principales autores estudiados.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. EL MOVIMIENTO ILUSTRADO: UN NUEVO ESPÍRITU EDUCATIVO

1.1. El naturalismo pedagógico de Rousseau

Pocas son las ocasiones de la historia en las que, sin caer en la presunción o la ligereza, pueda condensarse el desarrollo del espíritu cultural de todo un siglo en una sola palabra: esto sucedió en la Europa del siglo XVIII y la palabra es *Ilustración*. El movimiento ilustrado propaga unas ideas muy bien acogidas, no sólo entre intelectuales sino también entre la aristocracia y la burguesía. Estas ideas se extienden y comentan en salones y cafés, se escriben y publican en libros, gacetas y periódicos. Este afán de saber y comentar, contribuye al movimiento y desarrollo de la opinión pública a través de la prensa, creando seis conceptos

representativos de la nueva mentalidad: progreso, libertad, educación, igualdad, razón y felicidad.

Estos conceptos, indudablemente, habían atacado las bases del Antiguo Régimen, es decir, el absolutismo monárquico, el autoritarismo religioso y los privilegios de clase. De esta manera, este movimiento cultural somete a la crítica de la razón los pilares sobre los que se fundamenta el Antiguo Régimen. De ahí, que nos encontremos frente a un periodo complejo, de espíritu polémico, innovador, pero fundamentalmente crítico. El objetivo de la Ilustración es transformar la sociedad, hacerla madura, como diría Kant. La exigencia ilustrada no reconocía otra autoridad por encima de la razón, ni otras causas de la vida natural y humana, fuera de las immanentes a la propia naturaleza, capaces de ser descubiertas, con seguridad, por la razón y la experiencia. Se trataba de la divinización de la razón como la manifestación más clamorosa de la nueva religión de las luces, de tener a la razón humana como único criterio de verdad, de aplicar la *razón crítica* en oposición a la *razón dogmática*. Sin embargo, los ilustrados no iban en contra de la fe ni en contra de la idea de Dios, sino en contra de la Iglesia. Para ellos las verdades religiosas solo eran válidas en la medida en que caían dentro de los límites de la razón.

Autores como D'Alembert, Diderot, Helvetius y Voltaire, crean la *Enciclopedia*, diccionario de los conocimientos humanos en contra de la ignorancia y de la esclavitud, para atraer al hombre hacia el progreso, defendiendo la tolerancia, las reformas políticas y el liberalismo económico. Para estos ilustrados, todo sujeto humano es razón. La razón se identifica con la naturaleza del hombre. La vuelta a lo natural se convierte así en el principio inexcusable del pensamiento de la Ilustración. Rousseau, un ilustrado "anti-ilustrado", como lo ha calificado Belenguer (2004), predica la naturaleza bondadosa y pura, convirtiéndola en punto básico de su filosofía y reclamando, como máxima aspiración, el estado del hombre natural, libre de las complicaciones sociales e intelectuales a donde lo ha conducido la civilización.

Precisamente el naturalismo, como filosofía educativa desarrollada a lo largo del siglo XVIII, merece nuestra atención por las consecuencias sociológicas posteriores. Pensemos que toda la pedagogía actual es deudora del naturalismo roussoniano. Si bien el término naturaleza fue utilizado por los filósofos griegos, como Aristóteles, para hacer referencia al principio generador de las cosas sometidas a un principio y un fin (nacimiento-muerte), dicho concepto fue evolucionando, o adquiriendo distintos significados, a lo largo de la historia. El naturalismo "es una categoría de interpretación historiográfica, bajo la cual se clasifican todas aquellas filosofías que no reconocen la existencia de ninguna realidad fuera de lo natural. Esas filosofías están integradas por la ética, la estética, la pedagogía, el derecho, etc." (Belenguer 2004, 11-12)

El naturalismo pedagógico, concepto de difícil definición, empieza a cimentarse desde su concepción contemporánea en el siglo XVII, y se formaliza en el siglo XVIII, a través del pensamiento de Rousseau, que pretende la vuelta a los orígenes naturales del hombre con el fin de renovar la sociedad.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) es un claro ejemplo del espíritu renovador de los planteamientos de aquella sociedad. Supo rebelarse y remover las creencias y principios con un complejo e innovador pensamiento pedagógico-político que trataremos de analizar a continuación. En lugar de la vieja ley de la razón como único criterio de conocimiento, defendió y justificó la nueva creencia de la naturaleza, es decir, el naturalismo a ultranza que

aplicó a la educación. Rousseau proclamó que la razón, sin la ayuda de los más nobles instintos, podía llevar únicamente al materialismo y al error, mientras que el sentimiento, y las emociones más íntimas, pueden conducir a la verdad intuitiva y a la auténtica felicidad. En consecuencia, la educación natural que defiende es la que trata de enseñar al discípulo, por medio de su intervención personal, a guiarse en el mundo, a resolver sus propios problemas, y a asumir la disciplina según las reglas que le indiquen sus mayores.

Las obras más famosas de Rousseau son *El Contrato Social* (1762) y *El Emilio* (1762). En la primera plasmó su teoría política, basada en que, a diferencia de Locke, el *contrato* no era un acuerdo político entre un gobernante y su pueblo, sino un contrato social, mediante el cual la comunidad de individuos se entregaba recíprocamente su libertad natural para dar lugar a una voluntad general colectiva, donde todos se sentían parte integrante. En la novela pedagógica *Emilio* (1762) o *De La Educación*, Rousseau ofrece un programa completo de educación para este alumno imaginario, que abarca desde su nacimiento hasta el momento en que está preparado para ser padre (Escolano 1984, 156). En ella, plantea como educar al joven para que mantenga las ventajas de la civilización sin que ésta le corrompa. Propone para ello un sistema de instrucción privada, que hasta los doce años de edad mantiene al casi niño sin contacto con la civilización. Posteriormente, le permite un contacto limitado hasta los veinte años. Está dividido en cinco libros, cada uno de los cuales trata de una etapa distinta en la evolución del desarrollo del niño, lo que le convierte en un auténtico tratado de psicología evolutiva.

El cambio psicopedagógico que plantea Rousseau no es el modelo final de hombre educado, que es similar al ideal imperante en la época, sino las teorías y los métodos aplicados para lograrlo, su fuerte crítica a la sociedad, a las corrientes de su época, y a los vicios de la escuela. La educación para Rousseau surge como arma transformadora del individuo, empero de una dinámica más amplia de índole político-social.

Las teorías de Rousseau han tenido una gran repercusión en la educación posterior. Los autores receptores de su influencia fueron muchos. De manera inmediata las divulgaron Basedow y sus discípulos de Alemania, a través de sus publicaciones y de la creación de la escuela elemental *Philanthropinum* en Dessau. Sus ideas aparecen desarrolladas por otros reformadores importantes del siglo XIX, especialmente Pestalozzi, Fröbel y Herbart.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE ROUSSEAU

- *La educación debe llevarse a cabo conforme a la naturaleza*, entendiendo a la naturaleza como las disposiciones primarias o hábitos no alterados por la instrucción. Sus primeras emociones e impresiones son más dignas de confianza como bases de acción para que el niño actúe, que todas las experiencias y reflexiones que se adquieran mediante los otros. Lo importante es que él mismo sea el autor de su propia formación.
- *La educación debe centrarse en el conocimiento de la verdadera naturaleza del niño y no en las costumbres adquiridas*, en este sentido, la educación impartida en nombre de las instituciones sociales es una esclavitud que no contribuye a la felicidad. Critica, por tanto, la relación social del ser humano.

- *El educando debe estar en contacto con la naturaleza*, plantas, animales, etc. este planteamiento lo convierte en un pionero de las actuales tendencias de protección del medio ambiente y de la educación ambiental.
- *La primera educación debe ser puramente negativa*, procurando no castigar al niño cuando hace algo malo, sino que se le deje que sufra las consecuencias naturales de sus propias acciones. La única ley a la que debe estar sometido es a la de su necesidad, porque un niño no puede entender las reglas morales y sociales que se le han estado imponiendo.

1.2. Teoría y praxis educativa de Pestalozzi

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) es considerado por la mayoría de los tratadistas como el padre de la pedagogía popular moderna, preferentemente al servicio de la infancia. Los principios teóricos de Rousseau adquieren una concepción más clara y más precisa, orientándose en una dimensión educativa real y práctica con una orientación moderna. Pestalozzi es un claro ejemplo de la importancia del contexto en lo pedagógico. Es la suya una pedagogía entresacada de la observación diaria, de la lucha de cada día. En su época de adolescente le correspondió vivir años de cambio, de revolución política, de trastornos sociales. *El Contrato Social* o *El Emilio*, influyeron en el sentimiento adulto de este autor (Gutiérrez y Pernil 2004).

Al igual que Rousseau, a través de sus escritos podemos conocer sus principios pedagógicos. En 1781 escribe *La velada de un solitario*, donde plantea que el problema de la educación es el del desarrollo de las fuerzas interiores de la naturaleza humana. Su novela *Leonardo y Gertrudis, un libro para el pueblo* (1781) es una novela social, con intención educativa; aunque su obra más completa es *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1801). En ella expresa a un amigo, a través de cartas, su intención de encontrar un método por el que se llegue fácilmente al pueblo, para redimirlo de la miseria y la desigualdad. Distingue entre la intuición y el arte de la intuición, y termina opinando sobre la educación de los sentimientos morales y religiosos (Otero 2004, 186-189).

Pestalozzi comienza su primera experiencia pedagógica en la granja de Neu Hof, donde se establece para enseñar a los niños pobres, a la vez que les ocupaba en tareas agrícolas, pero la granja tuvo que cerrarse. A esta actividad educativa sigue un periodo (1780-1798) de intensa producción literaria.

La segunda etapa de su experiencia pedagógica ocurre cuando fue enviado a Stanz, después de que la ciudad fuera incendiada por los franceses (Rev. Francesa), para cuidar a los niños huérfanos; en la dura tarea del orfanato fue gestando su teoría educativa de la intuición. En Burgdorf (1799) creó una escuela para formación de maestros; se trata quizás de la etapa más fecunda, pues se divulgaron sus escritos y empezó a percibir el éxito de su obra.

La última etapa de la gloriosa actuación pedagógica de Pestalozzi está en Iverdon (1805), en cuyo castillo estableció un instituto de educación, y donde desarrolló (desde los sesenta años) una actividad prodigiosa, ensayando también la preparación del magisterio. Allí pasó los veinte años más felices de su vida. Los alumnos y los visitantes acudían en tropel de toda

Europa: entre estos hay que contar con Fröbel, Ritter, etc. y recibió la aceptación del propio Herbart.

En 1825, Pestalozzi tuvo que dejar Iverdon y se retiró a Neuhoof, donde pasó los últimos años de su vida y escribió su última obra. El que Pestalozzi, además de pedagogo teórico, fuese sobre todo un educador pragmático que intentaba llevar a cabo el noble oficio de educar, especialmente de los más necesitados, ha hecho posible que su recuerdo real exista hoy día, aunque sea en una inscripción funeraria sobre su tumba: “Vivió como un mendigo, para enseñar a los mendigos a ser hombres” (Domínguez 1997, 49).

Pestalozzi justificó siempre la necesidad e importancia de la educación, especialmente al servicio de la educación del pueblo, porque consideraba la educación desde el punto de vista social, y como el mejor instrumento para la reforma social. Es el primer pedagogo que concibió la educación como el mecanismo para transformar las condiciones de vida de los menos favorecidos, y en este sentido, es un adelantado de la pedagogía social de Natorp. Este último autor resume la fundamentación de la pedagogía pestalozziana en cinco principios (Natorp 1931, 61): el principio de la espontaneidad, el principio del método, el principio de intuición, el principio del equilibrio de fuerzas, y el principio de colectividad.

Centrándonos en uno de esos principios, Pestalozzi señala que el hombre llega al conocimiento a través de la ordenación de las impresiones sensibles en una serie de categorías, o cualidades fundamentales, también conocidas como *intuiciones*: el número, la forma y la palabra, que dan lugar a los aprendizajes básicos para la vida y para la comprensión de las distintas materias. La articulación de estas categorías o intuiciones forman los medios elementales de la instrucción, que son la aritmética, la geometría y el lenguaje. En cada rama de estudio, la enseñanza debe partir de las categorías más sencillas para ir elevándose gradualmente de acuerdo con el desarrollo del niño. Cuando se parte de la experiencia directa, siguiendo sus tres cualidades, pasa por un proceso que va “de intuiciones oscuras a intuiciones determinadas, de intuiciones determinadas a representaciones claras, y de representaciones claras a conceptos evidentes” (Abbagnano y Visalberghi 1992, 472-473). Como vemos, Pestalozzi quería reducir la enseñanza a principios elementales.

Que las madres pudieran fácilmente ser las maestras de sus propios hijos constituye uno de sus fines. Considera que el amor maternal es la fuerza principal en la educación: “el verdadero secreto del magisterio es introducir en la educación escolar el espíritu de la educación maternal”.

La educación intelectual basada en la *intuición*, definida por Pestalozzi como “el acto creador y espontáneo por obra del cual el niño es capaz de representarse el mundo”, es un medio propicio para elevar al educando desde el objeto al pensar general, que es el concepto. A esta educación tiene que acompañar, según este autor, la educación manual y el desarrollo de las facultades físicas. La educación intelectual y la educación física tienen que contribuir a la educación moral y religiosa, que es en definitiva lo más importante de la naturaleza humana (Negrín y Vergara 2003).

El hombre individual tiene que conseguir su propia moralidad, y el género humano ha de conseguir la moralidad total mediante fórmulas sociales establecidas. La familia, la comunidad, el Estado son las instituciones en las que se desenvuelve la vida del sujeto y a través de las cuales se logra la elevación humana, la socialización del hombre. Toda la pedagogía de Pestalozzi está concebida para lograr este último objetivo, el de la vida social. Con él se

empieza a pensar que la tarea educativa puede hacer desaparecer la ignorancia, y, en definitiva, la miseria del pueblo. Comienza a valorarse socialmente al niño desde la perspectiva de sus verdaderos intereses, y, sobre todo, desde el principio de la actividad y de las facultades creadoras que posee (Domínguez 1997, 50-51).

PESTALOZZI: IDEAS PEDAGÓGICAS BÁSICAS

- Educación: un instrumento más en el desarrollo natural del hombre.
 - Junto a la educación natural, habla de una educación intelectual, manual, religiosa, moral y física.
 - Mayor preocupación por las facultades humanas que por los conocimientos enciclopédicos y superficiales.
 - Armonía de la educación con la naturaleza.
 - Aprendizaje basado en la intuición = aprender descubriendo = autoeducación.
 - Aprendizaje espontáneo.
 - Prototipo de la educación: amor materno.
 - Educación como forma de renovación social.
-

1.3. El *Kindergarten* y los dones en la obra de Fröbel

Fröbel (1782-1852) parte de la concepción naturalista de Rousseau y de la fundamentación práctica de Pestalozzi, no en vano fue alumno suyo en Iverdon, para crear una serie de principios pedagógicos que tan magistralmente divulgó en su obra *La educación del hombre* (1826). Centrándose en la educación de los más pequeños, puso en práctica su concepción de escuela como auténticos laboratorios de investigación didáctica. En estos “laboratorios educativos”, desarrolló un tipo de materiales didácticos novedosos conocidos como *dones*. A mediados del XIX, prácticamente todas las asociaciones liberales de maestros adoptaron sus criterios en las escuelas infantiles, los *Kindergarten* o jardines de infancia, que siguen teniendo vigencia aún en nuestros días.

Fröbel concibió la idea de la existencia de los seres como *complejo orgánico*. Esta idea de complejo orgánico, o unidad armónica, condujo al autor a recomendar el método integral en la organización de los estudios (siempre que fuera posible) la comprensión de las relaciones entre las materias, y a diseñar un método integral de enseñanza aprendizaje que estuviese más relacionado con la realidad de las cosas. El método integrado, que se fundamenta en la actividad y la acción, fue una de sus aportaciones más valiosas que aún se percibe hoy, especialmente en la programación de unidades didácticas. Del mismo modo, concibe el *Kindergarten* como una institución de educación integral para un período significativo en la vida del niño, anterior al propiamente escolar, con unas características propias, y que corresponden a una educación específica.

Considera al niño un sujeto creador que lleva dentro el germen y la capacidad de la actividad espontánea y productiva, y crea su pedagogía para intentar despertar en él las facultades

mediante estímulos, respetando siempre su libre desarrollo. Como la educación del párvulo se deriva de las necesidades y tendencias espontáneas, se debe permitir el libre desarrollo de lo genuino y singular que en él se encuentra con la máxima libertad (Domínguez 1997; Negrín y Vergara 2004).

Para ayudarlo, Fröbel hace del juego un instrumento básico de la educación, porque el juego es una de las más claras necesidades del niño, y al poderla satisfacer de manera natural, éste experimenta el mayor agrado posible: “el juego es el nivel más alto del desarrollo del niño. Es la expresión espontánea de pensamiento y sentimientos, es decir, una expresión que su vida interna necesita” (Cohen 1976, 67). Para hacer efectivo el principio de la actividad, establece un método en torno a los talentos/dones. Los *dones* son juguetes diseñados de una forma gradual y sistemática para iniciar el desarrollo intelectual de los párvulos. Estos juguetes son figuras geométricas (bolas, cilindros, cubos, cordeles, etc.) a los que Fröbel les atribuye un valor simbólico. Los principales dones que formalizó son los siguientes (Gutiérrez y Pernil 2004, 271-272):

1. Una pelota de tela, con seis pelotas menores de los colores del arco iris y un soporte para hacerlas oscilar, junto a cien poesías sobre el juego de pelota.
2. Una esfera, un cubo, y un cilindro de madera, de iguales dimensiones básicas, para que el niño se habitúe a percibir las formas.
3. Un cubo descomponible en ocho cubos pequeños, para que el niño juegue a componer y descomponer.
4. Un cubo descomponible en ocho paralelepípedos, o ladrillitos, para construir en horizontal.
5. Un cubo descomponible en 27 cubos pequeños.
6. Un cubo descomponible en 27 paralelepípedos chicos.

Para establecer la ley de la acción en su método, concibió las *ocupaciones*, es decir, las transformaciones de los objetos a través del dibujo, moldeado, plegado, encartonado, juegos gimnásticos acompañados de cantos, poesías, etc. Las ocupaciones iban encaminadas a estimular la fantasía, y entre otras podemos señalar: trabajos en recortado de papel y cartón, trenzado de fundas y tapetes, dibujos de objetos tomados del ambiente natural, modelado en arena y arcilla, etc.

Piensa también que, a través de los métodos lúdicos en la educación se desarrollan las cualidades personales para la vida adulta. Si el niño satisface la necesidad del juego, se está entrenando favorablemente para realizar los aspectos significativos de las etapas posteriores, como, por ejemplo, el trabajo para la vida adulta.

2. EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO DE LA ESCUELA NUEVA

2.1. Contexto histórico y difusión del movimiento pedagógico

Se denomina *Escuela Nueva* a la tendencia pedagógica, nacida en los últimos años del siglo XIX, que intenta revolucionar de forma radical las técnicas y métodos educativos que empleara corrientemente la llamada *Escuela Tradicional*. La Escuela Nueva tiene como principal

postulado el hecho de reconocer en el niño la única y auténtica realidad en torno a la cual deberá organizarse la escuela, el contenido de los programas, y la actividad profesional del maestro. El *paidocentrismo* (el niño centro de todas las actividades escolares) constituye la nota más significativa del pensamiento de la Escuela Nueva. Frente a las corrientes pedagógicas tradicionales, que asignaban al educador todo el esfuerzo y orientación del proceso educativo, los pedagogos colocarán al niño en el centro de toda la dinámica instructiva (Moreno 1978; Escolano 1984).

Este movimiento no fue uniforme, ni en cuanto a postulados pedagógicos ni en cuanto a distribución geográfica. Desde un punto de vista histórico, se ha situado el fin de la Escuela Nueva como movimiento organizado entre 1939 (para las corrientes europeas) y 1955 (para las corrientes norteamericanas). Sin embargo, el espíritu, o si se quiere, el ambiente de compromiso, de cambio y de innovación pedagógica, preconizados por este movimiento, continuó hasta los años sesenta y setenta.

Sin embargo, la aparición de este movimiento ha venido marcado por una serie de precedentes que, sin tener relación directa, abrieron el camino de la reflexión pedagógica. Los más inmediatos hay que buscarlos, ineludiblemente, en los siglos XVII y XVIII, con las obras de los autores citados en el punto anterior: Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, etc. No obstante, los acontecimientos históricos se suceden en un contexto determinado que los definen y orientan.

Efectivamente, los problemas surgidos en las ciudades industriales, como consecuencia de la revolución industrial, la aparición y desarrollo de nuevas clases sociales, la intervención directa del Estado en la organización y control de la enseñanza, etc. son algunas de las coordenadas que nos pueden ayudar a entender la aparición de este heterogéneo movimiento educativo. No debemos olvidar el desarrollo científico que se produce en este período, con la expansión de las ciencias sociales derivadas del evolucionismo darwinista. Junto a estas ideas, Del Pozo (2002, 191) ha señalado tres factores que fueron decisivos para su constitución:

1. El optimismo pedagógico, que llevó al convencimiento absoluto de que la sociedad podía mejorar a través de la educación.
2. Manifestación de un intensivo y amplio interés de la opinión pública en cuestiones educativas, y no sólo del Estado. De ahí que muchas escuelas nuevas de finales del XIX y principios del XX se desarrollaran al margen del sistema escolar nacional establecido.
3. Influencia de diferentes movimientos intelectuales que hicieron del adjetivo *nuevo* su emblema para la construcción de una minoría intelectual, capaz de dirigir el progreso de los distintos países.

La primera *New School* aparece en Inglaterra en 1889. Con el nombre de *Abbotsholme* fue fundada por Reddie y abrirá el camino para que toda una serie de instituciones surjan en otros países como Francia, Bélgica, Alemania, Suiza, etc. La enseñanza en este centro se realizaba en régimen de internado, en un edificio en medio de la campiña donde reinaba un atmósfera familiar. El aprendizaje estaba basado en la práctica y en el estudio del entorno natural. Entre las actividades curriculares novedosas se incluían talleres de jardinería y carpintería; sesiones de música, teatro y arte; juegos, actividad física y deportes, etc.

A partir de esta experiencia, surgieron otros espacios educativos con una línea metodológica similar. Entre ellas la *L'École des Roches*, fundada por Demolins en Francia; los *Landerziehungsheime* (hogares de educación en el campo), organizados por Lietz en Alemania; la *Cook Country Normal School*, inaugurada por Parker en 1883 y considerada la primera escuela progresista norteamericana; en 1896 se crea de la mano de Dewey el *Laboratory School* de la Universidad de Chicago, etc.

Junto a estas experiencias internacionales, se va consolidando toda una serie de órganos y congresos con el objetivo de plasmar las metas y aspiraciones de la Escuela Nueva. En este sentido, Ferrière organiza en Ginebra (1899) el *Bureau International des Écoles Nouvelles*, convirtiéndose en el centro encargado de establecer relaciones científicas entre las diferentes Escuelas Nuevas, centralizando y divulgando sus experiencias. Otro paso importante fue la creación en Calais, 1921, de la *Liga Internacional pour l'Éducation Nouvelle*, en la que se configuró un programa y unos principios a desarrollar, proponiéndose introducir en la escuela su ideal y métodos educativos. El ideario que defendió esta *Liga* aparece reflejado en sus siete principios, que fueron refrendados por todos los miembros participantes de dicho encuentro.

IDEARIO DE LA ESCUELA NUEVA

LIGA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN NUEVA (1921)

1. El fin esencial de toda educación es preparar al niño para querer, y para traducir a la práctica, la supremacía del espíritu.
 2. La educación debe respetar la individualidad del niño, permitiendo la liberación de las fuerzas espirituales que posee.
 3. La preparación para la vida debe dejar libre el camino a los intereses innatos del niño, que encuentran su expresión en múltiples actividades de orden manual, intelectual, estético, etc.
 4. Cada edad tiene su propia fisonomía; es necesario que la disciplina individual y colectiva sea el resultado de la cooperación entre alumnos y maestros, reforzando así el sentido de la responsabilidad.
 5. La competición debe desaparecer de la educación, sustituyéndose por la cooperación, que enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad.
 6. La coeducación, orientada a una cooperación que permita a cada sexo ejercer libremente influencia sobre el otro.
 7. la educación no sólo prepara buenos ciudadanos, sino que tiende a desarrollar el ser humano consciente de su dignidad como persona.
-

De esta manera, la Escuela Nueva rechaza el formalismo y el intelectualismo, centrando sus orientaciones pedagógicas en los intereses del niño, en la libertad de elección de temas, así como en la diversidad de métodos y formas de aprendizaje. El niño ocupa el centro en torno al que gira y se organizan todos los cometidos y las actividades educativas.

2.2. Renovación metodológica del movimiento de la Escuela Nueva

Ya hemos señalado en el punto anterior los ideales y primeras prácticas educativas que contemplaban las orientaciones educativas de la Escuela Nueva. Por ello, quizá sea el momento de hacer mayor hincapié en algunas prácticas educativas que contribuyeron a sentar las bases de la renovación metodológica en la pedagogía contemporánea. Esta renovación parte de los postulados iniciales que surgieron como oposición a la llamada escuela tradicional. El conservadurismo, la tradición, el principio de autoridad, disciplina y castigo físico, la obediencia incondicionable a la figura del maestro y a los textos de carácter enciclopédico, donde el memorismo y la repetición eran la base del método, nos ayuda a entender la imagen de las escuelas de las últimas décadas del siglo XIX. Los tres principios educativos que caracterizan a la escuela tradicional son (Negrín y Vergara 2004, 5):

1. *Magistrocentrismo*. El maestro es la base del proceso de enseñanza. Él organiza los contenidos, elabora el material y traza el camino que deben seguir los alumnos. Es el modelo al que hay que imitar y obedecer. La disciplina y la repetición de los ejercicios estimulan constantemente el progreso del alumno.
2. *Enciclopedismo*. La clase y la vida colectiva son organizadas, ordenadas y programadas. El manual escolar es la expresión de esta organización y programación. Todo lo que el niño debe aprender se encuentra en él.
3. *Verbalismo y pasividad*. El método de enseñanza se aplica por igual a todos los niños y niñas. El repaso entendido como la repetición de lo que el maestro acaba de decir, tiene un papel fundamental en este método.

Frente a este método, los seguidores de la Escuela Nueva recurren a modelos didácticos originales y flexibles. El maestro pasa a ser un coordinador de actividades, un orientador y motivador del aprendizaje. La aplicación de los grandes principios de paidocentrismo, educación integral y reconstrucción social, implicaron cambios profundos en la metodología curricular de la escuela. A pesar de la diversidad de autores y métodos a los que hemos estado haciendo alusión, hay algunas características comunes sustentadas en el principio de actividad, al que ya hemos hecho alusión en el módulo 1.

Podemos señalar que los nuevos métodos parten de la concepción del aprendizaje como un proceso de adquisición individual, en el que se tiene presente las diferencias de los educandos, adaptando el trabajo a los niveles del desarrollo infantil, respetando siempre la personalidad del niño. De la misma manera, parten de la idea de que la acción de educar debe estar ligada a las actividades de la vida diaria. Se intenta estimular a aprender a los párvulos partiendo de sus intereses y necesidades. Para desarrollar esta premisa utilizan la observación, la construcción, la realización de preguntas, la investigación, etc. El aprendizaje, de esta manera, surge de la curiosidad por lo nuevo, por lo desconocido, por lo que realmente le interesa aprender al niño (Carreño 2000).

Para poner en práctica estos objetivos, la Escuela Nueva propone métodos variados, teniendo como punto de referencia el interés del niño, la actividad y el respeto a la individualidad. Estos métodos son el resultado de la puesta en práctica de las teorías educativas presentadas por diversos autores. Para clasificar y organizar las características generales que

definen a los distintos métodos, la mayoría de los autores consultados parten del estudio de Luzuriaga (1964, 63), que propuso la siguiente clasificación:

- a. Métodos de trabajo individual:
 - 1. Método Montessori.
 - 2. Método Mackinder.
 - 3. Plan Dalton.
- b. Métodos de trabajo individual-colectivo:
 - 1. Método Decroly.
 - 2. Sistema de Winnetka
 - 3. Plan Howard.
- c. Métodos de trabajo colectivo:
 - 1. Método de proyectos.
 - 2. Método de enseñanza sintética.
 - 3. Técnica de Freinet.
- d. Métodos de trabajo por grupos:
 - 1. Método de equipos.
 - 2. Método Cousinet.
 - 3. Plan Jena.
- e. Métodos de carácter social:
 - 1. La cooperativa escolar.
 - 2. La autonomía de los alumnos.
 - 3. La comunidad escolar.

A pesar de esta clasificación, el propio Luzuriaga advertía que la diversidad de propuestas metodológicas hacía muy difícil realizar una clasificación universal. No obstante, podemos indicar cierta evolución en las características predominante de estos métodos según su aparición cronológica. De esta manera y de forma general, podemos indicar que los primeros métodos pusieron el énfasis en el trabajo individual del escolar. Un ejemplo es el procedimiento iniciado por la doctora María Montessori en la escuela infantil *Casa dei Bambini*.

Centra su atención en las funciones vitales del niño. El niño es un ser activo que necesita libertad, entendida como una condición necesaria que favorece el desarrollo de la personalidad. Libertad, por tanto, es sinónimo de espontaneidad: sería la condición necesaria por medio de la cual el niño descubre y conquista el medio ambiente que le rodea, posibilitando su desarrollo, su autodisciplina y su independencia.

Basándose en el conocimiento científico del niño, y en el desarrollo sensorial, Montessori ideó toda una serie de actividades de la vida práctica, que permitía a los niños cuidar de sí mismos y de su entorno desde los tres años, con el fin de lograr su independencia personal. Para ello diseñó todo un material didáctico, con el objetivo de estimular las habilidades manipulativas e investigadoras, favoreciendo el desarrollo de todas las capacidades infantiles. Este material tiene un carácter sensorial, tratando de desarrollar la psicomotricidad y la

inteligencia del niño. Los divide en tres partes, según su finalidad: educación motriz, educación sensorial y el lenguaje. A cada uno de ellos le corresponde distintos materiales. Así, para la educación de los sentidos utiliza sólidos (cubos, prismas y listones de madera) de tamaños graduados, sólidos geométricos, tablitas rectangulares, colección de telas, una caja de cajoncitos, tres series de tarjetas, una doble serie de campanillas musicales, etc. Junto a los materiales, un espacio adecuado que se ajustase a las necesidades físicas y psicológicas del niño, formaban sus dos principios didácticos básicos.

MÉTODO MONTESSORI: PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

- Educación sensorial.
- Concibe la educación como "autoeducación", o proceso espontáneo del desarrollo infantil.
- Proporcionar al niño un ambiente libre de obstáculos inadecuados, y dotados de materiales apropiados.
- Se basa en la libertad, actividad, e individualidad.
- La educación es "desarrollo" más que adaptación. la vida es desarrollo y educar será permitir ese desarrollo, poniendo al niño en libertad, entendida ésta como "actividad".
- El objetivo es disciplinar para la actividad, el trabajo, y contribuir a la formación de la individualidad.
- Procedimiento basado en una psicología asociacionista, al suponer que las funciones intelectuales tienen su origen en las sensaciones.
- Utilización de material concebido a la medida del niño: mesas, sillas, percheros, armarios, "materiales de desarrollo", etc.

Si la pedagoga italiana pone el énfasis en el trabajo individual, el belga Ovidio Decroly le da a su método un componente más colectivo, sin olvidar el respeto por la individualidad del educando. Como en Montessori, su vocación educadora surge a partir del estudio de niños con problemas. Establece que toda acción, que todo programa debe tener como referencia la psicología del niño y las necesidades sociales. Para ello, establece como puntos fundamentales: el programa debe tender a la unidad en el sentido de que todas sus partes han de relacionarse entre sí formando un todo indivisible; todo niño debe estar colocado en condiciones de obtener un provecho máximo de la enseñanza dada; todo ser humano debe poseer un "mínimum" de conocimientos que le permitan comprender las exigencias de la vida en sociedad, las obligaciones que impone y las ventajas que de ello resulta (Gutiérrez y Pernil 2004).

Su método es conocido principalmente por dos elementos: los centros de interés y el principio de globalización. La dinámica del trabajo escolar debía modificarse, y los alumnos debían recorrer de forma sucesiva tres grandes fases del pensamiento: observación, asociación

y expresión. Con el principio de globalización, estructura todas las informaciones de manera interrelacionada a través de una serie de ejercicios asociados a cada unidad didáctica.

MÉTODO DECROLY:

PRINCIPIO DE GLOBALIZACIÓN Y CENTROS DE INTERÉS

- Educación “para la vida y por la vida”.
- Supuesto el hecho psicológico de que el niño percibe las cosas en totalidades y no en sus partes, los contenidos de enseñanza deben polarizar en unidades globales o centros de interés para el alumno.
- Define el método global como “una aplicación en el orden perceptivo visual-verbal de la actividad globalizadora”.
- El esquema didáctico de los “centros de interés” se fundamenta en las necesidades esenciales de su vida (alimentación, vestido, protección y recreación).

2.3. La Escuela Progresiva norteamericana y la pedagogía de Dewey

Con el término Escuela Progresiva se designa al movimiento educativo desarrollado en Estados Unidos equivalente al de la Escuela Nueva en Europa. Al igual que ocurrió en el viejo continente, la Escuela Progresiva realiza una crítica a los métodos de la escuela tradicional norteamericana, teniendo como objetivo principal la transformación de la sociedad a través de la educación. Este movimiento gira en torno a la filosofía de John Dewey, creándose con posterioridad a la I Guerra Mundial la *Asociación de la Escuela Progresiva*, con la intención de realizar un ideario programático que estructurase las principales características de las prácticas educativas enmarcadas en este proceso. De esta manera, se establecen siete objetivos que pretenden modificar y mejorar la escuela elemental (Carreño 2000, 34; Negrín y Vergara 2004, 27):

1. Libertad para desarrollarse naturalmente.
2. El interés, motivo de todo trabajo.
3. El maestro, un guía, no un maestro de tareas.
4. Estudio científico de la evolución del niño.
5. Mayor atención a todo lo que afecta el desarrollo del niño.
6. Cooperación entre la escuela y el hogar.
7. La escuela progresiva, líder de los movimientos de educación.

El filósofo y pedagogo norteamericano Dewey sitúa en el centro de sus estudios el concepto clave de *experiencia* como instrumento de verificación del pensamiento y de la acción y como medio exclusivo de crecimiento y desarrollo educativo. La educación, según esto, debía ser la experiencia madre que debía fomentar el progreso y mejorar la sociedad. Ahora

bien, si quiere estar acorde con la moderna revolución social, debía revestir tres características: científica, activista y democrática (Titone 1981, 51).

Partiendo de la crítica a las prácticas educativas de la escuela tradicional, defiende que el programa educativo debía ser el medio de realizar los fines de la vida, de tal manera que ninguna instrucción podría tener éxito separando el saber y el hacer. Un buen programa, por tanto, será el que esté en relación con los intereses de la experiencia personal del niño. En su *Laboratory School* de Chicago, obtuvo relevancia metodológica sus trabajos manuales en torno a la jardinería, la cocina y la costura. A partir de dichos “trabajos”, se realizaría el aprendizaje de la botánica, la economía doméstica, etc.

Así concibe el aprendizaje como experimentación y búsqueda de lo desconocido, siendo su máxima el *learning by doing* (aprender haciendo). En una de sus principales obras teóricas (*Democracia y Educación*, 1916), sostuvo que la educación tenía que ser científica, convirtiendo la escuela en un laboratorio social donde los niños convivían con los valores y la tradición recibida.

CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN DE JOHN DEWEY

- Deberá seguir el método científico. educación basada en el método experimental, centrada en la experiencia, tanto del educador como del alumno, el cuál logrará verdadero crecimiento a través de continuas tentativas (experiencias), de adaptación al ambiente (autoeducación).
 - Deberá ser activa, dirigiendo la natural tendencia del educando a la actividad espontánea en su justa medida. aprender viviendo (to learn by living). la educación tendrá en cuenta el interés natural del niño y los medios que vienen dados por el juego, el trabajo y el arte.
 - Deberá ser democrática. toda la escuela deberá internamente estar socializada en la organización de las clases y los métodos.
-

2.4. La Institución Libre de Enseñanza (ILE)

La Institución Libre de Enseñanza surge en 1876, siendo uno de los impulsos renovadores en el ámbito educativo más importantes en los primeros años de la Restauración. Su base filosófica hay que buscarla en el filósofo alemán Kart Christian Krause, cuya obra se tradujo en España de la mano de Julián Sanz del Río. El contenido idealista de la filosofía krausista, junto al planteamiento de la participación del hombre en la realidad del ideal de la humanidad, el derecho a la racionalidad y armonía interna, así como el principio de la ciencia como principio de toda realidad, despertó el interés en aquellos intelectuales que anhelaban la transformación de las instituciones españolas, para conseguir un mayor nivel cultural y moral del pueblo.

Los promotores de la ILE fueron un grupo de profesores universitarios que se agruparon en torno a Francisco Giner de los Ríos, principal valedor y fundador institucionista, y entre

los que destacaron Azcárate, Cossío, Salmerón, Luzuriaga, etc. La ILE nació como instrumento de reforma social a través de la educación, confiando plenamente en la pedagogía como disciplina que aseguraba al estado español la mejora cultural y moral de los individuos y de la comunidad. Significó el esfuerzo más continuado y coherente llevado a cabo en nuestro país para reformar la educación en todos los niveles. Su causa no es otra que la postura crítica de algunos intelectuales del momento, ante la decadencia política, económica y cultural de la nación y de la voluntad de ponerle remedio. Estos intelectuales, cercanos a los planteamientos liberales de la España decimonónica, estaban convencidos de que el atraso del país era consecuencia directa del mantenimiento de la simbiosis iglesia-estado, de la injerencia eclesiástica en la investigación científica y en la enseñanza, y de la cerrazón para aceptar las ideas y las investigaciones que hacían progresar a las naciones europeas.

El método de la ILE estuvo influido, además de por los ideales krausistas, por cierta tradición educativa europea (Pestalozzi, Fröbel, etc.), además de por las corrientes vanguardistas de Escuela Nueva (Decroly, Montessori, Dewey, etc.). No es extraño, por tanto, que en la Institución se desarrollase la coeducación, los juegos, la educación física y los deportes, las clases prácticas, las excursiones y los paseos escolares, la ausencia de libros de textos, etc.

LA I.L.E.: CLAVES PARA SU COMPRENSIÓN

- Pretende la renovación de la cultura española a través de la enseñanza (primaria, secundaria y universitaria).
 - Plantea por primera vez en España el estudio metódico de un sistema educativo total, ajeno a una confesión religiosa.
 - Rechaza los libros de texto, las lecciones de memoria, fomentando la intuición y el trabajo personal creador.
 - Es una escuela neutral en el área de lo religioso, activa en cuanto a los métodos de enseñanza y, en algún aspecto, nueva.
-

3. CORRIENTES EDUCATIVAS ANTIAUTORITARIAS

3.1. El movimiento antiautoritario en Pedagogía

Las teorías antiautoritarias se estructuran en torno al concepto de libertad. La defensa de la libertad frente a la imposición de instituciones o personas caracteriza a este movimiento educativo. Carreño (2000, 102) define “el aprendizaje antiautoritario como aquel que impide la interiorización, por los individuos, de los mecanismos de sumisión a la autoridad, es decir, a cualquier poder ajeno a sí mismos.” Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda realizarse, necesita, igualmente, un subsistema social antiautoritario, alejado del dominio, la competición, la dependencia, etc.

Bajo el concepto de libertad y antiautoritarismo, nos encontramos distintas respuestas educativas. La mayoría de los autores que han estudiado la educación en el anarquismo, coinciden

en señalar que las raíces del ideario pedagógico del movimiento libertario son el racionalismo librepensador, el positivismo y la crítica libertaria de la escuela y la educación. Bajo estos ideales, encontramos distintos autores que pretenden liberar a los educandos de la estricta organización de la escuela tradicional. Así, Rousseau es señalado como el primer referente antiautoritario. La escuela *Yasnaia Poliana* de Tolstoi es definida como pedagogía libertaria, Ferrer y Guardia establece en su *Escuela Moderna* la relación educación-anarquismo, Rogers es identificado como el autor de la educación no directiva, etc.

3.2. Ferrer y Guardia y la Escuela Moderna

El pedagogo catalán Ferrer y Guardia es un fiel exponente del compromiso ideológico aplicado a la educación: sus inquietudes sociales le llevan al compromiso anarquista. El anarquismo defiende en educación un régimen de escolarización que rompa la tradicional división de escuela primaria para el proletariado y escuela secundaria y superior para la burguesía. Desde esta perspectiva, se realiza una profunda crítica a la escuela pública capitalista, rechazando el control e intervención del Estado sobre la enseñanza. Los centros de enseñanza deben gozar de absoluta autonomía pedagógica y metodológica, evitando cualquier intervención estatal, y funcionando con un sistema de autogestión.

Después de una etapa de formación en el exilio francés, Ferrer funda en Barcelona la *Escuela Moderna* (1901). Este autor entiende la escuela como mecanismo de coexistencia entre las clases sociales. La ignorancia y la superstición eran los males o formas de dominación social contra los que la escuela debía luchar. La ausencia de exámenes, calificaciones, castigos, y su educación integral (que incluye la coeducación, el desarrollo de la personalidad, los sentimientos...), junto la experimentación, el cultivo de los intereses del niño, la importancia del juego, el desarrollo físico, la higiene y la observación de la naturaleza, forman los pilares básicos de su credo educativo (Bernabeu y Colom 1997).

Si tuviésemos que identificar los conceptos claves de la pedagogía ferreriana, podemos indicar los siguientes:

1. *Libertad*. El niño es libre, puede realizar aquellas tareas que desea desarrollar, entrar y salir de la escuela cuando le plazca.
2. *Hombre*. Mayor valoración al individuo y las relaciones interpersonales. Busca a la persona independiente de toda autoridad, activo y con capacidad de evolución.
3. *Ciencia*. A través del desarrollo de la ciencia y del dominio de la naturaleza, el hombre irá perfeccionándose y alcanzará la felicidad.
4. *Educación integral*. Se basa en que todos los hombres tienen derecho a un desarrollo pleno y multilateral de su personalidad, esto es, tanto manual como intelectual. Esto le permite ser miembro activo y responsable de una sociedad igualitaria, basada en la libertad y la justicia.
5. *Coeducación*. Responde a la necesidad de formar mujeres y hombres libres de cualquier prejuicio como base para el progreso social.

El activismo político de Ferrer fue también su final. En 1909 fue acusado y fusilado por un consejo militar como principal instigador de la denominada Semana Trágica. Su muerte fue considerada asesinato por el *Times* londinense, y se produjeron manifestaciones de protesta por todo el mundo.

3.3. Carl Rogers y la educación no directiva

Este psicólogo estadounidense es considerado el mejor representante del antiautoritarismo escolar. Su pensamiento y su obra pueden encuadrarse en la llamada psicoterapia humanística, escuela surgida como reacción al psicoanálisis y que basa su terapia en la confianza en la persona y en el potencial de bondad que hay en la naturaleza humana. Disconforme con las prácticas terapéuticas de la época, fundó lo que se conocería como psicoterapia centrada en el cliente, entendido este último término como paciente o estudiante. Su tratamiento se basaba en una comprensión adecuada y sensible de las experiencias y necesidades del “cliente” o educando. Entre las habilidades del educador, o terapeuta rogeriano, destacaban tres características: la empatía, la autenticidad, y la concepción positiva y liberal de las relaciones humanas (Carreño 2000). La función fundamental, y prácticamente exclusiva, del terapeuta es animar positivamente el autoconocimiento del cliente, favoreciendo la creación de un medio de aceptación afectiva.

Tras muchos años de experiencias en el campo de la terapia individual y grupal a través de las teorías psicoterapéuticas y su actitud de no directividad, le lleva a publicar en 1962 *Libertad y creatividad en la educación*. En esta obra se centra en cuestiones educativas, y está dirigida a los distintos agentes educativos. Plantea un cambio autodirigido, estimulando un aprendizaje significativo que desarrolle la iniciativa del alumno, su creatividad, la automotivación y la autoevaluación, facilitándole el logro de su libertad (Palacios 1984).

La dinámica educativa es lo que Rogers llama no directividad, y aparece indistintamente a través de su obra con las expresiones *non direccional*, *client-centered* y *self-direction*:

1. *No directividad*: el profesor no impone modelos acabados. Las actividades y las instituciones son diversas. Hay intercambio libre y creativo de alumnos. Corresponsabilidad de alumnos y maestros en la tarea escolar.
2. Enseñanza centrada en el estudiante. El estudiante sólo es quien aprende, por lo que puede tener dificultades y debe recibir ayuda: liberar las capacidades de autoaprendizaje; prepararse para que se haga una persona con iniciativa, responsabilidad, autodeterminación, sentido crítico, capacidad de solución de problema, etc.
3. *Autodirección*. El alumno debe autodirigirse. El maestro sólo actúa como animador de los aprendizajes. El proceso debe centrarse en el estudiante ya que él es el protagonista principal.

Para Rogers, el aprendizaje ha de ser significativo, entendido por tal un aprendizaje vivencial. Este aprendizaje tiene que reunir las siguientes condiciones (Carreño 2000, 117):

- Poseer una cualidad de compromiso personal.
- Poner en juego factores cognitivos y afectivos.

- Ser autoiniciado, no basarse en un currículo predeterminado, sino en la autoselección de los planes de estudio.
- Que las tareas no sean uniformes para todos, sino que cada estudiante determina la suya.
- Que el aprendizaje no consista en un mero aumento del caudal de conocimientos, sino que se enlace con la vida del individuo.
- Que el maestro sea la modalidad más infrecuente de instrucción.
- Que los exámenes y las calificaciones pierdan su sentido.

El aprendizaje significativo que plantea Rogers sólo será posible en la medida que el educador sea un auténtico facilitador del mismo, que no imponga reglas preestablecidas, y que se sitúe ante el educando como un miembro más del grupo. De esta forma, en vez de desterrar la personalidad y las peculiaridades del alumno bajo unas realidades extrañas y ajenas a él, con la no directividad se potencian las virtudes personales.

4. LA EDUCACIÓN COMO PROCESO EMANCIPADOR: TEORÍAS EDUCATIVAS PERSONALISTAS

4.1. El personalismo y su dimensión educativa

Se ha señalado que la dimensión personalista tiene en el pensador francés Emmanuel Maunier a su genuino representante. En su obra *Manifiesto al servicio del personalismo*, entiende a la persona como un ser espiritual que subsiste mediante su adhesión a una jerarquía de valores libremente asumidos, vividos en un compromiso responsable, unificando su actividad en la libertad y en el desarrollo creativo de sus singularidades personales, que el autor denomina vocación (Bernabeu 1997). Esta corriente surge durante la Segunda Guerra Mundial como protesta contra la situación de conflicto bélico constante en las sociedades occidentales. Defienden una etapa en la vida del hombre más espiritualista, en la que la persona sería el centro del mundo. De esta manera, se hacía necesario un proceso de liberación, exonerando al ser humano de toda sumisión ideológica y libre de las ataduras sociales que antepusieron los intereses colectivos a los personales. El personalismo pretende un conocimiento profundo de la persona sin caer en un individualismo.

Los principales autores enmarcados en estas teorías, le dan prioridad al desarrollo de la persona frente a la dimensión social o colectiva. En las teorías personalistas, la comunicación se manifiesta en la libertad de diálogo entre los educadores y los educandos. La confianza en cada uno de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, la aceptación del otro, la responsabilidad, y la autenticidad, son los criterios que se aplican en las relaciones internas de la comunidad escolar. Las tareas y ritmos de aprendizaje se adaptan a las aptitudes e intereses de los alumnos, teniendo como fin el desarrollo integral de la persona. Las dos finalidades más importantes de la educación eran las de transmitir valores y preparar a la persona para el compromiso, de ahí que en todos los autores de esta tendencia, la figura del maestro sea esencial. La intervención del maestro viene justificada por el concepto personalista de la educación como aprendizaje de la libertad, así que, a medida que el educando va adquiriendo la plena madurez, el docente irá difuminado su presencia. En último término,

el ideal educativo personalista perseguirá la formación de personas capaces de gobernarse a sí mismas (*self-government*), desarrollando al máximo sus potencialidades individuales y comprometiéndose, libre y responsablemente, con las demás personas (Del Pozo 2004, 269).

4.2. Paulo Freire y la Pedagogía como instrumento de liberación

El pedagogo brasileño Paulo Freire tiene como objetivo fundamental devolver la palabra a aquellos que han sido condenados al silencio en países como Brasil y Chile. La experiencia educativa de Freire se dirige a la revolución cultural de los oprimidos, y su mensaje refuerza los anclajes de la conciencia humana desde donde cabe toda liberación (Bernabeu 1997). Su mensaje educativo busca la transformación de la realidad, sustentado en la utópica esperanza.

Su primera aportación teórica reconocida fue la organización dicotómica del mundo en dos grupos opuestos: los opresores y los oprimidos. Esta estructura social, construida al servicio de los grupos de poder establecidos, se mantiene a través de un modelo educativo que Freire denominó *educación bancaria o domesticadora*, cuyos rasgos se acercaban a la escuela tradicional. Este concepto alude a la condición de bancos de datos y saberes de los educandos, considerados como depósitos de conocimientos impuestos por el educador.

Frente a ella, Freire opone el concepto de *educación liberadora o problematizadora*, que puede entenderse como una utopía alcanzable, necesaria para transformar de manera radical la sociedad. En ella, el ser humano culmina un proceso de reflexión, le lleva a tomar conciencia de su papel de oprimido y opta como compromiso personal la transformación social, basada en el principio de libertad del ser humano. En torno a la idea de educación liberadora, Freire acuñó tres conceptos (Del Pozo 2004, 273-276):

1. *Concientización*. Este término es creado por un grupo de intelectuales del Instituto Social de Estudios Brasileños (1964). Con él se quiere reflejar el desarrollo crítico de la toma de conciencia. Es acción-reflexión del individuo por tomar posesión de la realidad, asumiendo una posición utópica. Este término, extendido en los años sesenta y setenta, acabó convirtiéndose en sinónimo de lucha de clases. Concientizar significa lograr que el oprimido adquiera una práctica de libertad, e implica conseguir una politización, pues la liberación del oprimido sólo es real si éste transforma el contexto que genera la opresión que soporta.
2. *Las relaciones entre educación y política*, derivado del principio anterior. No se concibe la educación sin su dimensión política, por lo que se opone a las pedagogías no-directivas al mantener estas últimas las estructuras de poder. De esta forma, el educador no intervencionista, en defensa de la libertad del educando, se convierte en cómplice de la ideología del opresor.
3. *El diálogo*, aparece como el elemento básico en el acto de enseñar y aprender, sujeto a unas relaciones de igualdad entre educador y educando.

Para lograr una educación liberadora, propone, por tanto, una pedagogía de la concientización que debe reunir tres condiciones: utilizar un método crítico y dialógico, modificar el contenido programático de la educación, y utilizar técnicas nuevas para codificar y descodificar el nuevo contenido programático. El método psicosocial del pedagogo brasileño

tiene tres momentos definitorios para lograr la pedagogía de la concientización: la investigación temática, la codificación y la descodificación. Todo ello se entiende mejor en el contexto en que fue aplicado: en Brasil, sólo podían votar los que supieran leer y escribir. Por eso, la preparación del analfabeto para la democracia no consistía solamente en dotarlo de las condiciones básicas que le posibilitaran su derecho al voto, sino en educarle políticamente, prepararle para enjuiciar críticamente las propuestas de los poderes fácticos y tomar conciencia de su realidad como persona oprimida (Negrín y Vergara 2004, 166).

El método tiene dos fases principales. La primera se ocupa de la alfabetización problematizadora y la segunda es la postalfabetización. En referencia a la primera fase del método, este se divide en cinco partes. La primera es el descubrimiento verbal de los grupos con los que se ha de trabajar. La segunda fase realiza una selección de palabras dentro del universo verbal, siguiendo unos criterios: la riqueza silábica, las dificultades fonéticas y el contenido práctico de la palabra. La tercera es la creación de situaciones existenciales típicas del grupo en el cual se trabaja. La cuarta es la elaboración de fichas indicadoras que ayudan a los coordinadores al debate en su trabajo. La última consiste en la elaboración de fichas en las que aparecen las familias fonéticas correspondientes a las palabras generadoras.

Con este método, las frases se hacían cada vez más complejas, y lo educandos elaboraban sus propios textos de lecturas. Después de esta primera fase alfabetizadora, como indicamos anteriormente, viene la etapa post-alfabetizadora en la que se profundizaba en la concientización de los oprimidos. En general, los adultos que siguieron este método podían leer y escribir autónomamente, tras asistir a un número variable de sesiones.

4.3. Lorenzo Milani y la experiencia pedagógica en Barbiana

Lorenzo Milani es un sacerdote que llega a Barbiana, una pequeña aldea rural cercana a Florencia. La pobreza social y cultural que encuentra en los hijos de sus feligreses, le lleva a crear una escuela. A pesar de su prematura muerte (fallece a los cuarenta y cuatro años), la intensidad y compromiso de sus vivencias educativas ha perdurado en el tiempo.

Su aportación a la pedagogía está enmarcada en la educación popular. Su vida es una defensa en favor de los pobres que viven en una sociedad opulenta, con el fin de crear una nueva sociedad en la que trabajar no sea sinónimo de esclavitud. Ello hace que Milani sea considerado un mordaz crítico de la escuela, a la que consideraba diseñada por y para los ricos. Esta escuela poco tenía que ver con los intereses de sus alumnos de Barbiana, que vivían una realidad bien distinta a la del mundo exterior. Por ello, proyecta una escuela diferente, que tuviese presente la realidad de aquellos muchachos, que respondiese a sus intereses; en definitiva, una escuela para la vida.

Esta escuela para la vida se sustenta en el desarrollo de valores como la honradez, la lealtad, el respeto, el compañerismo, la tolerancia y la cooperación. En este sentido, la palabra es el eje principal de la pedagogía. La diferencia que existía entre sus alumnos y los de la escuela pública era el dominio de la palabra, del lenguaje. Ese es el fin educativo de Milani: que sus alumnos dominen el lenguaje para enfrentarse al mundo exterior. De ahí que, en Barbiana, la lectura y el análisis de la prensa fuera un ejercicio diario. Su propuesta educativa partía de la realidad de los muchachos y se proyectaba hacia la realidad inmediata.

Las características de la escuela de Milani pueden resumirse en las siguientes (Negrín y Vergara 2004, 180):

1. Siempre que se podía, las clases se daban al aire libre.
2. Combinación de escuela y trabajo.
3. Escuela activa y de la vida: aplicación del activismo pedagógico utilizando datos y hechos de la vida real.
4. Utilización de un diario, la historia del día anterior, como centro de interés.
5. Comunidad de intereses. Todo lo existente en la escuela era de carácter comunitario.
6. La lengua ocupaba el primer lugar entre las asignaturas.

Además de utilizar la prensa como recurso didáctico para aprender el lenguaje, la geografía, los discursos políticos, etc. utilizó otros medios. La lectura de la constitución y el conocimiento de los derechos y deberes del ciudadano. Él mismo decía que aquel que no supiera que significaba “ser ciudadano de pleno derecho” era analfabeto. Después de la lectura se redactaba sobre lo leído, a la vez que se reflexionaba sobre lo dicho. También se utilizaban como agentes educativos las visitas que Milani concertaba con periodistas, artesanos, carpinteros, etc. para que contaran sus experiencias profesionales a los alumnos y alumnas. Los educandos tenían que “bombardear” de preguntas a los invitados, una vez concluyese sus explicaciones. Era frecuente que los alumnos más avanzados ayudaran a los más jóvenes de la clase en sus tareas, de esta manera se fomentaba la responsabilidad del niño con su grupo de iguales (trabajo colectivo orientado al enriquecimiento mutuo).

El principal texto que nos ha llegado de este autor fue escrito junto a sus alumnos y lleva por título *Carta a una maestra*. En él se critica el sistema educativo italiano por mantener unos filtros que se inician desde las primeras etapas y llegan hasta la educación superior, marginando a la mayoría de los jóvenes. Su actitud es crítica ante la escuela tradicional y ante la educación entendida como privilegio de clase. Su opción se inscribe en el ámbito de una educación popular y comunitaria.

ACTIVIDADES

1. Leer y comentar textos seleccionados de Rousseau y Pestalozzi, según el esquema de Esteban y Mayordomo en *Textos para la Historia de la Educación* (1980, 15).
2. Realizar un cuadro resumen con las principales ideas y características metodológicas de la pedagogía de Fröbel.
3. Realizar un cuadro de doble entrada, con al menos ocho diferencias entre la Escuela Nueva y la escuela tradicional.
4. Localizar en tu ciudad alguna escuela infantil que lleve el nombre de *Montessori*, o de cualquier otro de los pedagogos estudiados, y realiza una entrevista que te permita relacionar la práctica educativa del centro con el modelo propuesto por estos educadores.
5. Realizar, con ayuda de la bibliografía, un estudio sobre alguno de los métodos de Escuela Nueva no estudiados en la asignatura, pero que esté presente en la clasificación realiza por Luzuriaga en *La Educación Nueva* (1964).
6. Leer la obra *Carta a una maestra*, y elaborar un comentario personal sobre la misma.

BIBLIOGRAFÍA**BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

- ABABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1992). *Historia de la Pedagogía*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- COLOM, A. (coord.) (1997). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- ESTEBAN, L. y MAYORDOMO, A. (1980). *Textos para la Historia de la Educación*. Valencia: Nau Llibres.
- GUTIÉRREZ, A. y PERNIL, P. (2004). *Historia de la infancia. Itinerarios educativos*. Madrid: UNED.
- NEGRÍN, O. y VERGARA, J. (2003). *Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación*. Madrid: Ramón Areces.
- PALACIOS, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- TIANA, A., OSSENBACH, G. y SANZ, F. (Coord.) (2002). *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: UNED.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

- BELENGUER, E. (2004). *El naturalismo pedagógico*. Madrid: Síntesis
- BERNABEU, J. y COLOM, A. (1997). Las teorías antiautoritarias. En A. Colom (Coord.). *Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 79-92). Barcelona: Ariel.
- CARREÑO, M. (Ed.) (2000). *Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación*. Madrid: Síntesis.
- COHEN, B. (1976). *Introducción al pensamiento educativo*. México: Cultural publicaciones.
- COLOM, A. (1982). *Teoría y Metateoría de la educación*. México: Trillas.
- DEL POZO, M^a. (2002): El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos. En A. TIANA, G. OSSENBACH y F. SANZ (Coord.). *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)* (pp. 189-212). Madrid: UNED.
- DOMÍNGUEZ, E. (1997). Las primeras teorías de la modernidad pedagógica. En A. Colom (Coord.). *Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 41-59). Barcelona: Ariel.
- ESCOLANO, A. (1984). *Historia de la Educación I*. Madrid: Anaya.
- LUZURIAGA, L. (1964). *La educación nueva*. Buenos Aires: Losada.
- MORENO, J. y otros (1978). *Historia de la Educación*. Madrid: BIE.
- OTERO, E. (2004). Las teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad. En M. del Pozo (Ed.). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 178-195). Madrid: Biblioteca Nueva.
- NATORP, P. (1931). *Pestalozzi. Su vida y sus ideas*. Barcelona: Labor.
- TITONE, R. (1981). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. Pestalozzi señala que el hombre llega al conocimiento a través de la ordenación de las impresiones sensibles en una serie de categorías o cualidades fundamentales, también conocidas como:
 - a) Dones.
 - b) Intuiciones.
 - c) Materiales.
2. ¿Qué tres principios educativos caracterizan a la escuela tradicional?
 - a) Magistrocentrismo, enciclopedismo, y verbalismo.
 - b) Castigo físico, horarios extensos, y pasividad.
 - c) Disciplina, heteroeducación, y memorismo.
3. A la tendencia pedagógica nacida en Europa en los últimos años del siglo XIX que intenta revolucionar de forma radical las técnicas y métodos educativos que empleara corrientemente la llamada *Escuela Tradicional*, se le denomina:
 - a) Escuela Progresiva.
 - b) Escuela Activa.
 - c) Escuela Nueva.
4. “Supuesto el hecho psicológico de que el niño percibe las cosas en totalidades y no en sus partes, los contenidos de la enseñanza se deben polarizar en unidades globales o centros de interés para el alumno”. Este pensamiento corresponde al método de:
 - a) Montessori.
 - b) Decroly.
 - c) Fröbel.
5. El objetivo de la Institución Libre de Enseñanza fue:
 - a) Crear centros abiertos.
 - b) El control de las ideologías.
 - c) La transformación del país a través de la educación.
6. ¿Qué movimiento educativo defiende en educación un régimen de escolarización que rompa la tradicional división de escuela primaria para el proletariado, y escuela secundaria y superior para la burguesía?
 - a) El movimiento institucionista.
 - b) El movimiento personalista.
 - c) El movimiento anarquista.

7. La empatía, la autenticidad, y la concepción positiva y liberal de las relaciones humanas, son las habilidades propias del concepto de educador en la pedagogía de:
- a) Dewey.
 - b) Rogers.
 - c) Ferrer y Guardia.
8. Hay un concepto de educación en que el ser humano culmina un proceso de reflexión, le lleva a tomar conciencia de su papel de oprimido, y opta como compromiso personal por la transformación social, basada en el principio de libertad del ser humano. Este concepto se puede definir como:
- a) Educación liberadora.
 - b) Educación bancaria.
 - c) Educación barbiana.
9. ¿Qué dos autores consideran esencial en su pedagogía el dominio del lenguaje y la capacidad crítica del pensamiento?
- a) Rogers y Decroly.
 - b) Freire y Milani.
 - c) Pestalozzi y Fröbel.
10. ¿En qué institución obtuvo relevancia metodológica los trabajos manuales en torno a la jardinería, la cocina, y la costura, a partir de los cuales se realizaría el aprendizaje de la botánica, la economía doméstica, etc.?
- a) En la *Casa dei Bambini* (Italia).
 - b) En la *Escuela Moderna* (Barcelona).
 - c) En el *Laboratory School* (Chicago).

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. b

2. a

3. c

4. b

5. c

6. c

7. b

8. a

9. b

10. c

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Cliente: término empleado para sustituir a paciente, preferido por la psicoterapia centrada en el cliente. Bajo el nombre de *psicoterapia centrada en el cliente* se conocen los métodos Rogerianos (de C. Rogers), que se basan en una mayor aproximación real emocional al paciente con *apoyo positivo incondicional*.

Coeducación: hecho de que niños y niñas y jóvenes de uno y otro sexo se eduquen en común, y bajo un mismo modelo educativo. Se diferencia de la educación mixta, en la que la agrupación de sexos en la clase, o aula, sólo viene dada por razones de tipo organizativo. Apareció por primera vez en EE.UU. a finales del siglo XVIII.

Concientización (Referido a Freire): su finalidad es lograr una *educación liberadora* o de *concientización* a través de un proceso por el cual el hombre de procedencia popular despierte a su realidad sociocultural, descubra para sobrepasarlas las alineaciones y las coacciones a que está sometido, y se afirme consciente de su historia.

Educación negativa (Referido a Rousseau): se refiere a la ausencia de una actitud dirigista del educador, siendo limitada su intervención a la mera tarea de preparar situaciones libres de interferencias ajenas al proceso natural de desarrollo del niño.

Enciclopedismo: afán desmedido de enseñar a los alumnos elementos de muchas ciencias. Hoy se critica el afán desmesurado de sobrecargar de conocimientos la mente de los alumnos.

Filantropismo: movimiento pedagógico alemán, que afirma que el carácter universal de la naturaleza humana debe prevalecer sobre el carácter de una clase social, o de una nacionalidad.

Método crítico y dialógico: pretende interpretar la educación como un proceso comunicativo, en el que los sujetos implicados intercambian significados acerca de aquello que les preocupa, siempre con el objetivo de cambiar las situaciones opresoras y comprometerse en dicho cambio

Dicotomía: acción de dividir un concepto en otros dos que, aunque contrarios, cubren el contenido del primero. También es el resultado de dicha acción.

Manuales docentes de

Educación primaria

Módulo 4

Instituciones y sistema educativo actuales

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

Este cuarto módulo está centrado en el análisis institucional. La Institución es entendida como *establecimiento* conformado de común acuerdo por los participantes (grupo o comunidad). Estos acuerdos serán normas, organizaciones, mandatos, reglas, tradiciones, costumbres, etc.

Considerada la educación como el elemento de primer orden en la construcción de una nueva realidad, surgen las instituciones educativas. Consecuentemente, parece oportuno empezar este bloque de temas por el origen del sistema educativo español, de su institucionalización, de la creación de los establecimientos (escuelas, seminarios, institutos, universidades, etc.), prestando especial atención a las instituciones dedicadas a la formación y profesionalización de los maestros.

Continuaremos reconstruyendo y analizando el controvertido camino de nuestro sistema educativo y la consolidación de las instituciones educativas desde sus orígenes, pasando por la II República y el franquismo, para analizar la teoría educativa de la Ley General de Educación de 1970 y la reforma del sistema educativo: LRU, LODE y LOGSE.

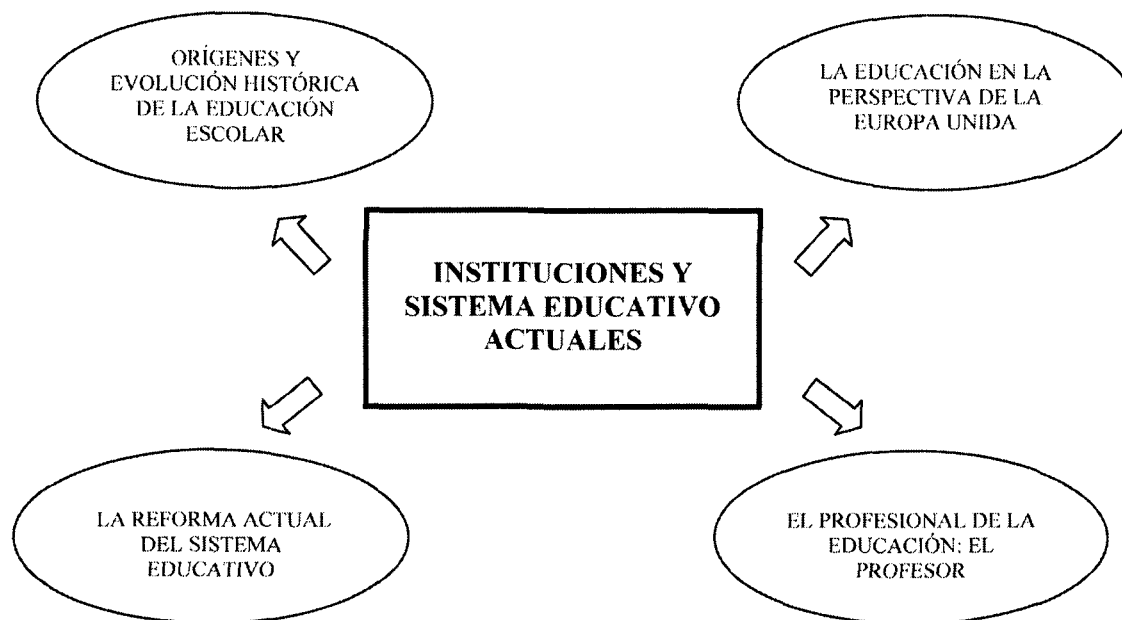
En el último tema de este módulo, intentamos dar un paso más hacia la comprensión de la educación actual, sus instituciones, y nuevas organizaciones en ámbitos extra-nacionales, que están obligando a nuevos planteamientos en nuestro propio sistema educativo. Lo hemos denominado *La educación en la perspectiva de la Europa Unida*. En él analizamos los fundamentos, contenidos e implicaciones educativas de la incorporación de España a la Unión Europea como compromiso personal, con los alumnos y con el futuro.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

1. Conocer el proceso de creación de las instituciones educativas españolas, analizando sus precedentes inmediatos en el siglo XIX.
2. Evaluar el proceso de formación de las Escuelas Normales y su posterior desarrollo durante los siglos XIX-XX.
3. Conocer los principios rectores de la LGE, LODE, LOGSE, LOPEG y LOCE.
4. Analizar, interpretar y valorar críticamente los textos de las Reformas.

5. Conocer los programas y procesos desarrollados en el marco educativo de la Europa Unida.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. ORÍGENES Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR

1.1. Las primeras escuelas: de la escuela tradicional a la escuela pública

En 1700 España aclamaba a un nuevo rey: Felipe de Borbón, nieto de Luis XIV de Francia. Los Borbones se van a ocupar personalmente de los asuntos de España y quizás esto era lo que más necesitaba la nación. A Felipe V y sus hijos Fernando VI y Carlos III, les impulsaba un sincero deseo de mejorar el país, que experimentó notables progresos morales y materiales bajo sus reinados. La población aumentó, de nuevo aparecieron signos de prosperidad: en el imperio colonial se hicieron importantes reformas, y antes de acabar el siglo España pesaba de nuevo en la política internacional.

Para fomentar el bienestar del país, y siguiendo la tradición de los monarcas europeos en general y la de su antepasado Luis XIV en particular, estos reyes se afanaron por fortalecer el poder real. Así lo hace Carlos III imponiendo el poder monárquico por encima del poder de la Iglesia.

Coincidiendo con la llegada de la dinastía borbónica a España, se comenzaron a oír voces que proclamaban la necesidad de estar al corriente de las actividades intelectuales del extranjero. Una de estas figuras fue la del beneditino Benito Feijoo (1676-1764), quien avivó la llama que sacaría a España del letargo en que había caído a fines del XVII. La experimentación

en las ciencias y el espíritu crítico en los asuntos intelectuales, fueron las dos lecciones que predicó con más empeño (Moreno, Poblador y Del Río 1978).

A partir de entonces, floreció la lectura de los libros extranjeros y el interés de los españoles por los diversos campos de la nueva ciencia, incluso se crearon becas para ir a estudiar al extranjero. Los descubrimientos científicos interesaban tanto al rey como a sus ministros. El gobierno quería mejorar la calidad y el número de los productos manufacturados, y elevar el nivel agrícola de la nación. Campomanes mostró el camino para mejorar la agricultura, fomentar industrias y aumentar la población: era necesario difundir la enseñanza de artes y oficios, y generalizar el conocimiento del progreso en todos los campos mediante la creación de centros que divulgasen el conocimiento de los últimos adelantos tecnológicos.

El nuevo fomento de las ciencias, las letras y las artes, que en España culminó con Carlos III, no tuvo lugar en las universidades, sino en las muchas instituciones culturales, ajenas a la vida universitaria, cuya importancia seguía una marcha ascendente, mientras en las universidades se derrumbaba con rapidez el antiguo y bien merecido prestigio. La política del gobierno de Carlos III para propagar la cultura entre sus súbditos, fue fuertemente apoyada por los periódicos, las universidades y las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País.

Estas sociedades, que surgieron en casi todas las provincias, reunieron en su seno a la mayor parte de los intelectuales empeñados en introducir en España las directrices político-económicas y pedagógicas de la Ilustración. Su intención declarada fue fomentar la agricultura, la industria, el comercio, las artes y las ciencias. Pronto recibieron permiso real para enseñar latín, francés, geografía e historia. Campomanes, incitador de muchas medidas económicas adoptadas por la corona, apoyó de forma entusiasta la nueva institución y recomendaba, a imitación de esta, la creación de “cuerpos patrióticos” formados por personas representativas de todas las clases sin distinción social.

La primera de ellas, la Vascongada, vio aprobada sus estatutos en el 1765. En 1775 se dio licencia para la de Madrid. Estas sociedades se estructuraban en secciones de Agricultura, de Artes y Oficios, y de Industria y Comercio. Redactaban informes, discutían planes, daban a conocer métodos de cultivo, fomentaban la creación de empresas y la utilización de medios modernos, traducían libros técnicos y económicos, etc. Consecuentes con su pensamiento, defendieron la necesidad de una educación para todos, que permitiera el aprendizaje profesional que requería el desarrollo económico y cultural de los pueblos.

Merece destacarse que en ellas está una de las claves de la presencia de la mujer en la sociedad, dado el interés que pusieron en que también la mujer se educara y se formara profesionalmente para contribuir, con el mismo valor que el hombre, a la promoción de la industria (Escolano 1988).

En la línea de estatalización y secularización de la enseñanza a todos los niveles, el gobierno de Carlos III reglamentó, por Real Provisión en 1771, “los requisitos que han de concurrir en las personas que se dediquen al magisterio de las Primeras Letras y los que han de proceder para su examen”. Exigía de los maestros ser buenos cristianos, tres testigos que dieran fe de sus sanas costumbres y limpieza de sangre, y la realización de un examen sobre el arte de leer, escribir y contar, etc.

Al margen de que la enseñanza primaria se fuese extendiendo por varias órdenes religiosas, como la de los escolapios, el origen de la enseñanza pública estatal iba a estar en la Real

Cédula del 12/7/1781, por la que Carlos III decretaba la obligatoriedad de la enseñanza, pero sin señalar los sitios donde se podía recibir, decisión que quedaba al arbitrio de los padres. A iniciativa de Campomanes se abrió la primera escuela oficial para niñas de Madrid, en el barrio de Mira del Río; y en 1783 Carlos III decretaba, para toda la nación, la obligación de crear escuelas de niñas.

Las cortes de Navarra establecieron la obligatoriedad de la enseñanza en 1795. A partir de los últimos años del reinado de Carlos III se fue acentuando el interés por establecer métodos en la forma de llevar a cabo la enseñanza. Así, tuvo gran difusión el método de Joseph Julián Anduaga (1780), proliferaron los viajes al extranjero para conocer el estado de la pedagogía y, como consecuencia, tuvo lugar la introducción en España del método de Pestalozzi, primero, con la creación en 1803 de una escuela pestalozziana, y después con la fundación en 1805 del seminario de Santander, culminando en 1806 con la inauguración del instituto pestalozziano de Madrid, que constituía una clara Escuela Normal, con el sentido práctico que las mismas tuvieron en sus primeras apariciones en Europa (Ruiz 1988).

1.2. Nacimiento e institucionalización del sistema escolar en España

Si bien a finales del siglo XVIII, como hemos visto, aparecen varios proyectos que enfocan la educación como un problema nacional, es a comienzos del siglo XIX cuando tiene lugar una concepción y legislación de la educación a escala nacional. De una forma concreta podría decirse que esta nueva política educativa empieza a realizarse en 1812 con la Constitución de las Cortes de Cádiz, en la cual el Título IX está dedicado a la instrucción pública. En dicho título destaca, de una manera especial, la declaración de obligatoriedad de la enseñanza para todos los niños de España, la instalación de escuelas para todos y la creación, por primera vez, de un organismo especializado en cuestiones de educación: la *Dirección General de Estudios*. De esta manera quedaba estatalizada la enseñanza en España. Por su interés, transcribimos a continuación algunos de los artículos de la Constitución relacionados directamente con la enseñanza (Capitán 2000, 9):

- Art. 366. En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el Catecismo de la Religión Católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.
- Art. 369. Habrá una Dirección General de Estudios, compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza.
- Art. 370. Las Cortes, por medio de planes y Estatutos especiales, acordarán cuanto pertenezca al importante objeto de la instrucción pública.
- Art. 371. Todos los españoles tiene libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas, sin necesidad la licencia, revisión o aprobación alguna anterior a la publicación, bajo las restricciones y responsabilidades que establezcan las leyes, etc.

De acuerdo con el artículo 370 se creó una Comisión encargada de redactar el *Plan de Instrucción Nacional*, cuyo autor material fue Manuel José Quintana, que lo presentó en 1813.

En él se establece que la instrucción debe ser universal, uniforme, pública, gratuita y en libertad. La vuelta de Fernando VII anuló todo lo hecho y hubo que esperar el Trienio Constitucional para que dicho Proyecto sirviera de base al *Reglamento General de Instrucción Pública* de 1821, que es la primera disposición española que trata de todos los niveles educativos a la vez. Aunque dicho Reglamento puede considerarse como la primera Ley española de Educación, jurídicamente lo fue la *Ley de Instrucción Pública* de septiembre de 1857 (conocida como Ley Moyano).

A partir de 1834 gracias al influjo de Pablo Montesino (director de la Primera Escuela Normal de España en 1839), comienza una década de importantes progresos. Entre una y otra de las disposiciones citadas se sucedieron varios planes, reglamentos y decretos, que fueron encauzando la enseñanza; incluso se redactaron leyes que no tuvieron vigencia porque días antes, o bien días después de aprobarse, cambiaba la política. Así ocurrió en 1836 con el *Plan General de Instrucción Pública de primera enseñanza*, más conocido como el Plan del Duque de Rivas. La enseñanza en el siglo XIX había pasado a girar en la órbita de la política, y los Gobiernos o los partidos políticos aprobaban o anulaban los planes con ritmo trepidante.

Es importante resaltar que todo ese alud de sucesivas disposiciones es lo que facilitó la Ley Moyano (1857), cuyo mérito principal posiblemente estuvo en sistematizar jurídicamente todo lo legislado sobre enseñanza en etapas anteriores. Como ley general, organizó todos los grados de la enseñanza, incluidos los estudios de aplicación a las profesiones industriales y los estudios superiores. La ley establecía, por primera vez con carácter legal en nuestro país, la escuela obligatoria entre los seis y nueve años, hasta el punto que señala que los padres que no cumplieran con este deber, serían amonestados y castigados con multas. Respecto a los hábitos escolares en esos años, apenas habían cambiado con respecto a la pedagogía más tradicional (Ruiz 1970, 288): “Intelectualmente, poco bagaje era el de los maestros. Sabían leer, escribir, contar y Doctrina Cristiana, pero sin pasar de ahí.”

En 1868, tras la caída del gobierno y posterior exilio de Isabel II a Francia, el general Francisco Serrano asume la jefatura del Estado. La Junta Superior Revolucionaria proclamaba, entre otros derechos ilegislables, el sufragio universal, la libertad de culto, la libertad de enseñanza, etc. Hasta 1875, no llegó a materializarse ninguna ley de educación, pero el decreto de 21 de octubre de 1868 proclamó la libertad de enseñanza.

Durante este período y hasta finales del siglo XIX, asistiremos a un amplio debate sobre la libertad en educación y el desarrollo de la escuela activa. Por un decreto del 29 de julio de 1874, se regularizó el ejercicio de la libertad de enseñanza, que permitía el establecimiento de centros privados y los estudios domésticos o en el hogar, pero en la enseñanza pública siguió vigente la doctrina religiosa oficial, como legisló el Ministro de Fomento Manuel Orovio en la circular legislativa del 26 de febrero de 1875. Este hecho marcaría la llamada “segunda cuestión universitaria”, en el que un grupo de catedráticos (Salmerón, Azcárate, Giner, etc.) son apartados de su ejercicio profesional por sus discrepancias con las restricciones que dicha circular establecía. Al año siguiente dichos profesores establecerían en Madrid la ya estudiada Institución Libre de Enseñanza (Escolano 2002, 64).

1.3. Los ideales reformistas de la II República y la educación en el franquismo

Con el advenimiento de la II República en 1931, se instaura por vez primera en España un régimen político jurídicamente equiparable a lo que entendemos por democracia (Negrín y Vergara 2004). Ello supuso un momento de extraordinario optimismo pedagógico, impregnado por las ideas renovadoras de la ILE y por las novedosas aportaciones que en Europa estaba generando la Escuela Nueva. Aspectos como la coeducación, la función docente, el paidocentrismo, la renovación metodológica, la escuela neutra, la educación en la naturaleza, la educación física, etc., formarán parte del discurso pedagógico de muchos maestros republicanos.

Sin embargo, la realidad educativa del país era lo suficientemente grave como para que muchos de los proyectos educativos no alcanzaran la extensión que se pretendía. Existía una desproporción considerable entre las necesidades reales y los medios para resolverlos, había pocos maestros y escuelas, a lo que se unía más de un millón y medio de niños sin escolarizar. Al mismo tiempo, se emprendió un programa de construcciones escolares, y para intentar solucionar la irregular asistencia a la escuela, especialmente en las zonas rurales, se aumentaron los servicios de ayuda a través de comedores, roperos y colonias escolares de vacaciones.

La escasa tradición democrática del país, la extrema violencia militante de algunos partidos políticos, las tensiones derivada de los nacionalismos, el ataque continuo a la institución eclesiástica, la precariedad e inestabilidad de la economía, junto al anquilosamiento de la estructura social del territorio, precipitaron la crisis del régimen republicano y condujeron al estallido de uno de los episodios más trágicos en la historia de España: la Guerra Civil (1936-1939). Tras su terminación, se inicia una etapa totalitaria bajo el mandato del principal valedor del sector militar golpista: el general Franco.

La dictadura franquista suprime, implacablemente, los avances educativos de la etapa republicana. Se inicia una represión especialmente dura contra los maestros republicanos, que fueron depurados. La depuración de los maestros se extendió a los libros y bibliotecas escolares, destruyéndose o retirándose de las aulas, muchos de ellos. Conforme a las ideas del nacional-catolicismo, el 17 de julio de 1945 se promulgó una ley de enseñanza primaria (Ley Ibáñez Martín), con la que se estableció la preponderancia del poder eclesiástico en la escuela pública (De Puelles 2002, 330-340).

Con la política educativa iniciada por Ruiz Jiménez (1951-1956), tiene lugar una primera apertura del régimen, en la que se intentó buscar una síntesis de los mejores ideales de la “Falange Liberal” y de un catolicismo más abierto. El nacionalismo exaltado de décadas precedentes se mitiga, se introducen criterios pedagógicos y técnicos más modernos, el espíritu del confesionalismo estatal se modera, se sientan las bases para una futura política de construcciones escolares, se rebaja el autoritarismo de la ley universitaria de 1943 y se atiende a la enseñanza secundaria y a la formación profesional con la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (1953).

A partir de 1956 España entra en una grave crisis sectorial, introduciéndose una serie de mecanismos correctores para solventarla. Tras los planes de estabilización, elaborados por tecnócratas del Opus Dei, se abre un periodo de desarrollo económico. En el ámbito educativo, durante el periodo comprendido entre 1962-1968, bajo el ministerio de Lora Tamayo,

se inicia una modernización de la enseñanza primaria. La Ley de 1964 amplía la escolaridad obligatoria hasta los catorce años. El sistema, consciente del enorme atraso que la escuela franquista estaba produciendo en la vida española, intentó corregirlo mediante la Ley de 1970.

2. LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO

2.1. La teoría educativa de la Ley General de 1970

En las distintas etapas de la época franquista se había ordenado el sistema educativo con una concepción ideologizada. Con la Ley del 70, también conocida como Ley Villar Palasí, se plantea una reestructuración de la escuela española, caracterizada por el fuerte influjo del pensamiento conductista, con el fin de intentar solucionar los principales problemas educativos y estructurales de las décadas anteriores, y dar respuesta a los cambios socioeconómicos del momento. De todos ellos, podemos destacar los siguientes: la gran desconexión entre los diferentes niveles educativos, la brusca transición que se producía al entrar en el bachillerato a los diez años, la inexistencia de la orientación escolar y personal, el abandono de la educación preescolar, etc. Junto a estos problemas, la Ley del 70 también trata de solucionar otras disonancias educativas como: deficiencias cuantitativas y cualitativas en la escolarización, diferencias de igualdad de oportunidades educativas en función de la clase social, falta de adecuación a las necesidades de capacitación profesional de la población, etc.

La nueva ley estableció un período de escolaridad único, obligatorio y gratuito: la Enseñanza General Básica (EGB), que sería la base para la igualdad de oportunidades, haciendo alusión, por primera vez, a la formación continua del profesorado. Más específicamente, la ley establecía y regulaba en sus finalidades y estructura la Educación Preescolar, la mencionada EGB, el Bachillerato (BUP), el Curso de Orientación Universitaria (COU) y la Enseñanza Universitaria. Por otra parte, la Formación Profesional era contemplada como la culminación laboral del ciclo completo de enseñanza obligatoria.

La aplicación de la ley, a pesar de la pobreza de principios pedagógicos, supuso una inusitada reacción educativa. El aumento de la escolaridad obligatoria hasta los 14 años trajo consigo la necesidad de un mayor número de profesorado, el aumento de las infraestructuras (edificios y materiales didácticos), la coeducación, etc. Para Capitán (1994), esta ley representa el proyecto mejor acabado de reforma del sistema educativo de la España contemporánea.

2.2. La LOGSE: etapas y características

El modelo de enseñanza que estableció la Ley General de Educación en 1970, quedó desfasado ante las exigencias educativas de la sociedad española, consecuencia de las transformaciones de tipo social, político e institucional que han tenido lugar en las últimas décadas. El Libro Blanco de la Reforma destacaba a este respecto:

1. La inadecuación del modelo de enseñanza de la Ley General de Educación a la Constitución Española de 1978.
2. Los desajustes entre las necesidades de capacitación profesional de la población y las posibilidades educativas que ofrece el sistema.
3. Desfase entre la terminación de la escolaridad obligatoria a los 14 años y la edad mínima de integración en el mundo laboral a los 16 años, lo que contribuía al aumento de la marginación de muchos jóvenes.
4. La necesidad de homologar el sistema educativo al de los países de la Comunidad Europea, de la que España es miembro.

Por otra parte, el análisis de la situación de la enseñanza con la LGE en cada una de las etapas del sistema educativo, demostraba la existencia de deficiencias de carácter pedagógico. Algunas de las disfunciones más significativas fueron: carácter de “guardería”, sin contenidos educativos propios, de los Centros de Educación Infantil; altos índices de alumnos que no alcanzaban el graduado escolar al término de la EGB; abandono escolar, tanto en los últimos años de la EGB como en los primeros años de las Enseñanzas Medias, Formación Profesional (FP) y Bachillerato (BUP); configuración de la F.P. con un contenido excesivamente académico y desvinculado del mundo productivo; orientación exclusiva del BUP hacia la Universidad; carácter secundario dado a las áreas de Expresión Artística (plástica y música), Educación Física, Idioma extranjero, en un momento en el que se mostraba gran interés por éste tipo de enseñanzas.

A partir de la Constitución de 1978, se desarrollaron tres leyes orgánicas que en la actualidad configuran nuestro sistema educativo: la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación), aprobada en 1985; la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo), vigentes desde 1990; y la LOPEG (Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación, y el Gobierno de los Centros Educativos), aprobada en 1995. Las tres leyes proporcionan el marco legal en el que se asienta una escuela inspirada en el modelo comprensivo, teniendo como base principal la igualdad de oportunidades. Esta nueva situación jurídica creó la necesidad de la reforma de las enseñanzas que se propone como objetivo:

1. La ampliación de la Educación Básica, extendiendo la educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años y ampliando la oferta educativa en los tramos anteriores y posteriores a la enseñanza obligatoria.
2. Reordenación del sistema educativo, estableciendo las siguientes etapas: educación infantil, hasta los 6 años; educación primaria, de 6 a 12 años (obligatoria); educación secundaria, estructurada en dos etapas: primera etapa obligatoria, de 12 a 16 años y segunda etapa postobligatoria, de 16 a 18 años, con dos modalidades: Bachillerato y Educación Técnico Profesional.
3. Mejora de la calidad de la enseñanza.

La reforma del sistema educativo de nuestro país ha optado por el modelo de escuela comprensiva, un modelo fundamentado en principios de carácter democrático y que de respuesta a la diversidad de intereses, capacidades y ritmos de aprendizaje. La necesidad de una escuela comprensiva va ligada a una forma de entender la educación, es una opción que

intenta promover el desarrollo de capacidades, y compensar las desigualdades sociales a través de un sistema educativo que atienda la diversidad. Así, la LOGSE reordena en sus finalidades y estructura la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional. En síntesis, con ella se pretendía (Gairín 1992, 113):

1. *Un cambio de valores.* Frente a las actuaciones que potencian la educación como único medio de conocimiento de la realidad, que favorecen un lenguaje lógico-abstracto como exclusivo modo de comunicación, que priorizan el desarrollo único de la capacidad intelectual, etc., se precisa de otras actuaciones que potencien la intuición, la imaginación, la expresión verbal y no verbal, y que promuevan actitudes solidarias y democráticas.
2. *Una escuela enmarcada en la realidad histórica, social, cultural y lingüística,* que participa de ella y promueve su conservación y cambio. Al mismo tiempo, la escuela queda abierta a una realidad dinámica, intercultural, y proyectada hacia el conocimiento de otras realidades.
3. *La escuela para todos,* abierta a la diversidad y con un alto nivel de respeto a la individualidad de cada persona.
4. *Una escuela hecha para todos,* que facilita la acción y compromiso de los colectivos que conforman la comunidad educativa.
5. *Una escuela que participa de la educación como servicio público,* que se extiende a todos los ciudadanos y que reconoce el derecho a la educación como un derecho de carácter social.

En 1995, dentro del proceso de reforma y adaptación de nuestro sistema educativo, tiene lugar la aprobación de la LOPEG, cuya principal intención ha sido la de adaptar, en cierta medida, la LODE a las exigencias de la LOGSE. Sus principios fundamentales son el fomento y afianzamiento de la participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros, promover los órganos de gobierno e introducir novedades en sus funciones, ampliar los ámbitos de la evaluación y crear el cuerpo de inspectores (Rodríguez 2001).

Las críticas recibidas por la LOGSE, centradas principalmente en la escasez de recursos financieros necesarios para conciliar los principios de comprensividad y atención a la diversidad, así como en que muchos profesores entendían que suprimía la “cultura del esfuerzo”, desembocó en la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) del 23 de diciembre de 2002.

En el preámbulo de la misma se señalan cinco ejes que constituyen los principios rectores para estructurar esta reforma: promover la cultura del esfuerzo, orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados, reforzar significativamente un sistema de oportunidades de calidad para todos, elevar la consideración social del profesorado, y condicionar la autonomía de los centros al logro de buenos resultados por los alumnos. El cambio de gobierno habido tras las elecciones del 14 de marzo de 2004, ha paralizado el proceso de implantación de la citada ley y ha abierto un debate que prevé modificaciones con respecto al articulado inicial.

2.3. Las instituciones en la formación del maestro: de las Escuelas Normales a las Facultades de Formación del Profesorado

El 8 de marzo de 1839 se crea en Madrid el Seminario Central de Maestros del Reino, que estará dirigido por Pablo Montesinos. Esta institución, que pasará posteriormente a denominarse *Escuela Normal* siguiendo la denominación francesa, se crea a imitación de los primeros seminarios alemanes y aspira a definir un patrón de comportamiento, una *norma* de acción, que los maestros deberán mantener en las escuelas. Antes de la creación de estas Escuelas Normales existían varios tipos diferentes de profesores y modos muy distintos de formación.

Uno de los objetivos principales de este nuevo centro era el de formar a un conjunto de alumnos, seleccionados de cada una de las provincias, para que pudieran establecer Escuelas Normales en sus respectivos lugares de origen. El éxito de estos alumnos en los primeros exámenes parece que fue notable, lo que propició una rápida difusión del movimiento normalista (Cossio 1915, 165).

Desde la fundación de la primera Escuela Normal, se han sucedido diferentes planes de estudio que modificaban, principalmente, los requisitos de ingreso, los contenidos académicos y especialmente, el periodo de prácticas. El funcionamiento de esta primera Escuela Normal se rigió por el Reglamento que había sido aprobado en 1837. En su artículo primero se concreta que el centro estaría destinado a formar maestros instruidos y capacitados para dirigir las escuelas normales de provincias, y las escuelas superiores y elementales de instrucción primaria de todo el reino.

Desde sus inicios, la normal contó con una escuela práctica aneja. Las materias de estudios culturalistas fueron Religión y Moral, Lengua Castellana, Aritmética, Historia Natural, Geografía e Historia, Lectura y Escritura. Carácter pedagógico tuvieron los Métodos de Enseñanza y Pedagogía, y los Principios Generales de Educación Moral, Intelectual y Física. El Real Decreto de 30 de marzo de 1849 creó nueve escuelas normales en cada cabeza de los distritos universitarios y confirmaba la Central de Madrid, además de otras 22 escuelas elementales en provincias. Con cierto retraso se implantó la Escuela Normal de Las Palmas, inaugurando su primer año académico en el curso 1853-1854 (Medina 2003). Cuatro años más tarde, la Ley Moyano respaldó la existencia de una normal para varones por provincia y recomendó que se abrieran también normales femeninas.

En este proceso de regulación, merece mención el Plan de 1931, que exigía el título de bachiller universitario para la Escuela Normal, con un ingreso-oposición con plazas limitadas. Las normales se convirtieron en instituciones profesionales, y la capacitación del maestro comprendía tres periodos: el primero se realizaba en los institutos de segunda enseñanza, el segundo en las Escuelas Normales y el tercero en las escuelas primarias nacionales. El currículo estaba diseñado con contenidos filosóficos, pedagógicos y sociales, de metodologías especiales, y de disciplinas artísticas y prácticas; todo ello a lo largo de tres cursos. Este plan, que vino a sustituir al de 1914, aportaba algunas innovaciones como el establecimiento de la coeducación en la normal.

A partir de 1940 se suceden diferentes planes de estudio, que implicaron una marcha atrás al perder el nivel universitario y reducirse las prácticas, hasta llegar a los planes más

próximos de 1967, modificados en 1971. La Ley de Educación de 1971 supuso la integración de las escuelas normales en la universidad, con lo que se recupera el carácter universitario, si bien las prácticas quedaron reducidas a un trimestre en el último año de carrera. Los intentos de reforma de éste Plan han sido muy diversos y continuados en las tres últimas décadas, evidenciando la necesidad urgente de un cambio de estructuras y de planes formativos que se acentúa con la situación de cambio creada por la Reforma General del Sistema Educativo, llevada a debate público en 1987.

Uno de los objetivos prioritarios de esta Reforma educativa fue la formación del profesorado. Se trató de renovar su formación inicial y permanente, potenciando su participación, planificando una oferta amplia y flexible, vertebrando los recursos disponibles, arbitrando medidas que lo facilitasen, y finalmente fijando criterios evaluativos que favoreciesen la toma de decisiones en la búsqueda de una mayor eficacia en su formación. Por otra parte, los objetivos en la formación del profesorado iban en la línea de cambio de actitudes, reciclaje, perfeccionamiento, apoyo y recursos para adecuarse a una sociedad tecnológica y cambiante.

El Consejo de Universidades encomendó a un grupo de expertos (Grupo XV) la elaboración de directrices de la estructura del sistema de formación del profesorado, que consistiría en estudios del Primer Ciclo –Diplomatura– para los profesores de educación infantil y primaria, y dos modelos de estudios de Segundo Ciclo –Licenciatura– para los docentes de la secundaria obligatoria (de 12 a 16 años) y de la postobligatoria (de 16 a 18 años). El Grupo XV elaboró su propuesta sobre un supuesto de licenciatura de 5 años, y la contrapropuesta se pensó en una licenciatura de 4 años.

El tema de la selección del profesorado, para todos los expertos del Grupo XV constituye la clave del asunto: “Concebir la formación de profesores como un título más, abierto sin limitaciones a la demanda del alumnado, supone agravar las condiciones de la formación”. El Grupo XV cree inviable que sólo en tres años una diplomatura pueda capacitar adecuadamente al profesorado, formación para la que los expertos postulan los estudios de Segundo Ciclo, y por consiguiente el nivel de Licenciatura. De ahí que en los últimos cursos, adelantándose a los acontecimientos que parecen inminentes, muchos centros superiores de formación del profesorado hayan pasado a denominarse Facultad de Formación del Profesorado.

3. EL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN: EL PROFESOR

3.1. El profesor y las características del profesional docente

Establecer la diferencia entre un educador profesional y otro que no lo es, no es sencillo, pero podríamos afirmar, de manera general, que por profesional entendemos aquella persona capaz de realizar unas determinadas tareas aplicando conocimientos científicos y técnicos, con los cuales puede obtener unos beneficios económicos (Sarramona 1997). Entendemos, por tanto, la figura del profesor como un trabajador de la enseñanza: “lo que se vende a cambio de un salario es un saber cualificado. Un saber hacer y un saber estar en la escuela.

Un saber en la acción y un saber para la acción” (Martínez 1998, 35). Además de ser un trabajador, el profesor es analizado como mediador y como profesional de la educación.

Hay una serie de características que, si bien definen la profesionalidad en general, con algunas matizaciones son aplicables al profesorado en particular. Según Sarramona (1997) serían las siguientes:

1. *Delimitación de un ámbito propio de actuación.* Los fenómenos educativos son complejos y no todos resultan susceptibles de ser resueltos mediante una actuación técnica. Por ello, los profesionales de la educación han de hacer uso, además, de sus criterios ideológicos y de compromiso social.
2. *Preparación específica.* La necesidad de formación específica queda claramente determinada en los primeros niveles educativos, mientras que en la secundaria y en la universidad sigue manteniéndose el criterio de que el conocimiento de la materia objeto de especialización es el principal, si no el único, requisito de formación.
3. *Compromiso de actualización.* La dinámica de los cambios sociales, científicos y técnicos, convierten en obsoleto, al cabo de unos años, cualquier tipo de preparación profesional y de forma especial la docente. La profundización y actualización permanentes se presentan como un requisito imprescindible, que además, no puede ser suplido por la experiencia profesional, la cuál solo potencia y da sentido práctico a la formación permanente.
4. *Derechos sociales.* La LOGSE (Art.16) determina que solamente los titulados como maestros de primaria podrán ejercer su actividad en este nivel educativo, mientras que para ser profesor de secundaria habrá de ser titulado superior, además de poseer el título profesional de especialización didáctica (Art.24).
5. *Autonomía de acción.* Para los profesionales de la educación significa la capacidad para organizar su actividad según sus propios criterios. Sin embargo, esta autonomía, queda seriamente comprometida cuando el profesional es un asalariado que sigue directrices de quien depende. Dicha libertad de acción tendrá como límite la propia deontología profesional y el estado del desarrollo científico y técnico de la profesión, además de la experiencia y reflexión personales.
6. *Compromiso deontológico.* La deontología profesional supone asumir la responsabilidad de las propias actuaciones, y en el caso de la enseñanza incluye, además, que el educador no puede separar lo que es de lo que hace, puesto que el ejemplo sigue siendo pieza fundamental en la tarea de educar.

3.2. Cambios que afectan a la enseñanza y al profesorado

La sociedad del siglo XXI la podemos definir como la sociedad del cambio, de la transformación, de la globalización, de la sociedad del conocimiento, de las nuevas tecnologías, y de la rapidez y sucesión de los acontecimientos, como hemos visto en el primer módulo. En este contexto, la base de la profesionalidad del profesor es precisamente la capacidad que tenga para (re)definir las nuevas situaciones, para (re)establecer las condiciones sociales y académicas de la enseñanza. Los problemas conductuales y sociales se han ampliado de tal manera, que muchas veces el docente tiene que ocuparse de ellos antes de iniciar el proceso de enseñanza.

Ante los vertiginosos cambios en la sociedad, y en la línea de los trabajos realizados por la Red de Universidades Españolas, promovidos por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), con el objetivo explícito de realizar estudios y supuestos prácticos útiles en el diseño de un Título de Grado, adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se recabó la opinión de 44 universidades españolas que han colaborado en el diseño de las Titulaciones de Magisterio, trabajando sobre las competencias transversales (genéricas) y las competencias específicas de Formación Disciplinar y Profesional.

Partiendo de la figura del idóneo maestro de primaria, a este se le deberían exigir las siguientes *competencias generales*:

1. Dominar la lengua castellana a nivel oral y escrita.
2. Saber comunicarse en la vida cotidiana en una lengua extranjera.
3. Orientar a sus alumnos para que sean capaces de analizar situaciones y resolver problemas.
4. Saber seleccionar y utilizar la información diversa.
5. Saber usar y manejar las nuevas tecnologías.
6. Ser mediador en el proceso educativo de lo alumnos.
7. Ser facilitador del aprendizaje de los alumnos.
8. Dominar los campos disciplinarios para manejar los contenidos incluidos en las áreas de Educación Primaria.
9. Otros.

Competencias didácticas:

1. Diseñar, organizar y desarrollar estrategias y actividades didácticas, de acuerdo con el desarrollo psicológico de los alumnos, así como de las características sociales, culturales y familiares.
2. Identificar las necesidades educativas que pueden presentar algunos de sus alumnos y ser capaz de hacer propuestas didácticas particulares.
3. Gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden.
4. Motivar al alumno.
5. Saber evaluar el aprendizaje de los alumnos, así como fomentar su autoevaluación.
6. Saber realizar un seguimiento del aprendizaje del alumno, así como asesorar y ayudar en los problemas que presenten Saber implicarse en la realización de trabajos colaborativos.
7. Otros

Y que su *identidad profesional* debería enmarcarse en la capacidad para:

1. Liderar grupos.
2. Adaptarse a nuevas situaciones.
3. Aprender a lo largo de toda la vida.
4. Fomentar valores.
5. Automotivarse.

6. Trabajar en equipo.
7. Contribuir en la mejora de la calidad.
8. Apreciar y respetar la diversidad cultural, social y étnica.
9. Valorar la función educativa de la familia y orientarles para que participen en la formación de los alumnos.
10. Conocer y valorar el medio ambiente y desarrollar comportamientos positivos para su conservación.
11. Saber desarrollar la gestión del centro.
12. Otros.

Los principales resultados de las conclusiones del Grupo de Trabajo, obtenidos a través de las encuestas realizadas sobre la importancia concedida a las competencias e identidad profesional antes citadas, fue que éstas quedaron ordenadas, por orden de valoración, de la siguiente manera:

1. La función comunicativa del maestro.
2. La necesidad de actuar conforme a un plan previamente organizado.
3. Saber atender el carácter plural y no homogéneo de la escuela, hoy en día (la cual es una competencia “personal” relativamente nueva).
4. Habilidades en las relaciones interpersonales.
5. Creatividad.
6. Trabajo en equipo.

A su vez, las cinco menos valoradas fueron, por este orden:

1. El trabajo en un contexto internacional.
2. El liderazgo.
3. Los conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.
4. La capacidad de gestión de la información.
5. El conocimiento de una lengua extranjera (naturalmente esta última es así valorada en todos los perfiles salvo en el de lenguas extranjeras).

Según esto, no deja de sorprender que resulten tan poco valoradas dos competencias consideradas básicas hoy en día como son el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías así como el de otro idioma.

Asimismo, sorprende también que en un contexto tan europeizante como el que vivimos lo peor valorado de todo resulte ser precisamente el trabajo en un contexto internacional.

En definitiva, quizás lo más destacado de todo es que la encuesta nos muestra una visión más bien anclada en el rol convencional del maestro: alguien que se expresa bien en su lengua, que organiza y planifica su trabajo y que, esto sí, reconoce la multiculturalidad; alguien, al mismo tiempo, para el que una lengua extranjera (excepto para los de ese perfil) y las nuevas tecnologías suponen una formación necesaria pero poco valorada frente a otras competencias;

y alguien para quien la mayor parte de las propuestas de innovación educativa recogidas por la literatura de los últimos años permanecen, al fin, en un segundo plano. La prevalencia de esta perspectiva tradicional predominante ha supuesto una sorpresa, en la medida que las expectativas de los miembros del Grupo de Trabajo se enmarcaban en la dirección contraria, y también un motivo de preocupación de cara a la resistencia al cambio del modelo formativo que se propone (*Libro Banco, 1*, 86-87).

Por otro lado, la educación es sencillamente un proceso sin fin y el aprendizaje un viaje continuo sin retorno. La universidad, y de forma más general la escuela, tienen que revolucionar su naturaleza actual para transformarse sin pausa, para crear la impronta de su comunidad de que el aprendizaje es la capacidad del hombre para anticiparse al futuro, para resolver las situaciones nuevas, para seguir aprendiendo (Ascotet 1990).

Uno de los debates más actuales es el de definir los escenarios sobre los que el profesor tendrá que desempeñar sus funciones. Los profesores podrán ser requeridos en el futuro para que transmitan las competencias técnicas que permitan operativizar el sistema. En tal sentido, el futuro de las funciones profesionales del docente giraría, según ha señalado Escolano (1997), en torno a las siguientes cuestiones:

1. El impacto de la evolución del conocimiento en la adopción de decisiones curriculares, pues aunque los diseños curriculares básicos sigan siendo elaborados por la autoridad normativa, el profesor puede verse cada vez más implicado en decisiones operativas, que afecten a las adaptaciones curriculares que exijan las peculiaridades de los medios sociales de los sujetos a que se aplican.
2. Otro centro de interés del debate sobre los escenarios del porvenir, y la formación de profesores, guarda relación con el multiculturalismo. Cada vez va a ser más frecuente que los docentes tengan que tratar, dentro y fuera de la escuela, con grupos humanos complejos y plurales, en los que cohabitan minorías étnicas, culturales, religiosas y sociales.
3. La revolución tecnológica, que afectan estructuralmente al mundo de la educación, introduce un cambio radical en los modos y métodos de enseñanza y en la misma ecología del aula. Estos cambios afectan, de forma muy directa, a los roles del profesor, y exigen nuevos programas de formación y actualización.

3.3. Formación profesional del profesor

Partiendo de lo indicado en el último apartado del punto anterior, es importante tener en cuenta, en la perspectiva del educador y del educando, que la educación es un proceso que dura toda la vida de la persona. La diferencia entre el educador y el educando es una cuestión de grado respecto a la necesidad de educarse: el educador debe seguir educándose mientras educa a los demás. Indudablemente, ningún profesional puede afrontar todos los problemas propios de la profesión sólo mediante la preparación adquirida en la formación inicial. En el caso de los educadores, como transmisores de los avances que se producen en el saber, la cuestión no es sólo más evidente, sino que, según Esteve, Franco y Vera (1995), la formación práctica incluida en el período de formación inicial debería, desde el comienzo, permitir al profesor lo siguiente:

1. Identificarse a si mismo como profesor y los estilos de enseñanza que cada uno es capaz de utilizar, estudiando el clima de clase y las relaciones que dichos estilo producen en los alumnos.
2. Hacerle capaz de solventar los problemas derivados de la organización del trabajo en clase, estableciendo un orden productivo. Los derivados de la disciplina y de organización de la clase, se revelan como los más acuciantes con los que se encuentran los profesores en el primer año de ejercicio profesional.
3. Hacerle capaz de resolver los problemas derivados de las actividades de enseñanza y aprendizaje, que se concretan en las dificultades que manifiestan los profesores debutantes para hacer asequibles, a cada uno de sus alumnos, los contenidos de la enseñanza.

Sin embargo, las mutaciones que los cambios en el entorno cultural y tecnológico pueden operar en el ejercicio profesional de la docencia, abriéndoles nuevas oportunidades de trabajo, habrán de ser tenidas en cuenta en los programas de formación de los profesores.

4. LA EDUCACIÓN EN LA PERSPECTIVA DE LA EUROPA UNIDA

4.1. La idea de Europa: un proceso de construcción permanente

La Unión Europea se ha constituido desde las actuales naciones. No podía ser de otro modo, pues ellas detentan el poder soberano en sus respectivos ámbitos. Entendiendo por subsidiaridad el que los asuntos que pueden decidirse y gestionarse mejor en un ámbito nacional o regional, no sean competencia directa de la Comunidad, toda la historia de la Unión Europea se debate entre el deseo de ir superando fronteras y resolviendo problemas comunes bajo el principio de la subsidiaridad por un lado, y la necesaria cesión de parcelas de poder de sus Estados miembros por otro (Marín, en VV. AA. 1994,(b), 145).

Hasta ahora no había existido ningún intento de unidad europea basado en *el consenso y la voluntad libremente expresada de convivir y cooperar conjuntamente* en paz, armonía y respeto. Esto es lo novedoso que caracteriza al proceso de unidad europea, y frente a la uniformidad pretendida en los tiempos anteriores, el objetivo de la Unión Europea es el de mantener la unidad y la pluralidad (Marín, en VV. AA. 1994 (b), 143).

La Unión Europea nació como un proyecto económico y político, y secundariamente cultural. El 25 de marzo de 1957 se firmaba en Roma el tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea (CEE). Tras un proceso de expansión e integración de nuevos estados, con la firma del Tratado de Maastricht el 7 de Febrero de 1992 se sentaron las bases de una nueva Unión Europea, integrada por 15 estados. Fue en dicho tratado donde se consolidaron y adquirieron relevancia los temas relativos a la educación y a la cultura (artículos 126 y 127, el primero centrado en la educación en general el segundo en la formación profesional).

Posterioros tratados y acuerdos han consolidado otros campos (legales, económicos, etc.) posibilitando la ampliación hasta los actuales 25 estados miembros, y la redacción de una Constitución, en proceso de refrendo, no sin problemas, por los estados miembros, que en el artículo 74 aborda el derecho a la educación explicitando:

1. Toda persona tiene el derecho a la educación y a la formación profesional permanente.
2. Este derecho incluye la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria.

Hoy día, la Unión Europea es una *comunidad de derecho* que dispone de un ordenamiento jurídico propio al servicio de la integración, mediante normas que pueden adoptar la forma de Reglamentos, Directivas o Decisiones que tienen carácter obligatorio. La normativa del derecho comunitario prima sobre las normas nacionales (Tratado de la Unión Europea, 1992).

Institucionalmente, la Unión Europea se basa en un cuatripartismo institucional, cuyos pilares son: el Consejo (máximo organismo), la Comisión de las Comunidades Europeas, el Parlamento Europeo (sin poder legislativo) y el Tribunal de Justicia. Actualmente se está en fase de ratificación de una Constitución Única (Gómez, en VV. AA. 1995, 67), como ya se mencionó.

4.2. La Europa unida y los debates sobre educación

Como casi siempre ha ocurrido en nuestra sociedad, la educación va por detrás de la realidad social. La educación no ha preparado a la gente para la creación de una Europa unida y armoniosa, sino que, una vez materializada la unidad europea en el terreno económico y político, se quiere que la educación cumpla con el papel de acercar a los ciudadanos la realidad que ya existe o que va camino de existir (Etxeberria, en VV. AA. 1994 (a), 18).

La cooperación educativa comunitaria se ha venido realizando —y lo seguirá haciendo— a través de programas de acción. Esto quiere decir, por tanto, que los programas son el cauce para llevar a cabo esta cooperación entre los Estados, y por ende entre otras unidades territoriales. En general, tienen la característica de ser programas de ayuda económica para un período y un objetivo determinados (Gómez, en VV. AA. 1995, 72).

Programas como *Erasmus*, *Lingua*, *Petra*, o *la Juventud en Europa*, considerados hoy como de primera generación, son punto de referencia para formar el sentimiento de identidad europea.

Los nuevos programas *Sócrates* y *Leonardo*, conocidos como de segunda generación, pretenden una acción conjunta y global en materia de educación, y suponen la materialización de los principios apuntados en el Libro Verde sobre la Dimensión Europea de la Educación (DEE). Los mismos presentan novedades implícitas respecto a los anteriores, tales como: tener un fundamento legal y vinculante en el Tratado de la Unión; no están centrados en la educación superior y en la formación profesional, y comienzan a atender a la *educación escolar* —preescolar, primaria y secundaria—; no giran exclusivamente en torno a la movilidad física de los participantes; profundizar en la descentralización administrativa de los programas; y contar con un Consejo Asesor con funciones de supervisión y asesoramiento.

La financiación prevista es, por primera vez, muy importante si se compara con la que tuvieron disponible los programas de la primera generación, y se ha buscado no lesionar la autonomía educativa de los estados miembros al mismo tiempo que implementar políticas de convergencia (Moreno, en VV. AA. 1994 (a)).

Los nuevos programas persiguen avanzar en lo que se denomina la *política de cooperación del 90%*. La movilidad real alcanza el 10% de los estudiantes y se trata de internacionalizar la actividad formativa del restante 90% con la aportación de las nuevas tecnologías, en el sentido de que favorecen la enseñanza abierta y no presencial mediante videoconferencias, la participación de profesores extranjeros, etc. (García Carrasco, en VV. AA. 1995, 60).

4.3. Análisis de los sistemas formales de educación

La configuración progresiva de un espacio único europeo, donde convergen simultáneamente escalas de valores contradictorios, ideologías diferenciadas, realizaciones y proyectos de muy variada significación, está reclamando la introducción y desarrollo, en los nuevos planes de estudios relacionados con la formación del profesorado, de materias y temas específicos que potencien el estudio de la realidad educativa comunitaria, en cualquier nivel educativo en el que lleven a cabo su docencia.

4.3.1. Aspectos generales

Un análisis elemental de la situación en que se hallan hoy los sistemas educativos europeos descubre, casi a primera vista, la realidad de las siguientes cuestiones:

1. *La oclusión de los sistemas escolares europeos*: son sistemas cerrados en si mismos, concebidos para la perpetuación de un estilo nacional
2. *Diferencias de planteamiento*: a menudo contradictorios con los propios países vecinos, en lo que respecta a las edades de inicio y finalización, tipo de conocimientos dispensados (orientados o no a la formación profesional) centralizados, etc. (García Garrido y Requejo, en VV. AA. 1994(a)).

4.3.2. El profesorado de educación básica en la Unión Europea

El origen de la formación del profesorado está ligado a distintas circunstancias de orden político, económico-sociales, etc. lo que dan lugar a Sistemas Educativos y de Formación del Profesorado igualmente diferentes, llamando la atención el que en cada país la denominación del Centro de Formación del Profesorado se haga de un modo diferente.

Las Prácticas de enseñanza son consideradas en todos los centros como parte importante de la formación: todos los programas señalan el tiempo dedicado a las mismas y en algunos casos incluso se detalla la fundamentación teórica que las sustentan.

Con relación a la estructura de los planes de formación, según el país, existen programas paralelos (con impartición simultánea de asignaturas psico-pedagógico-didácticas) junto a otras materias como lengua, matemáticas, etc., consecutivos e integrados.

¿Cómo fomentar en estas situaciones una dimensión europea? Ésta se basaría en dos ejes fundamentales: un intercambio activo y continuo, de base intercultural e internacional; y un segundo que pretende incluir el tema de Europa, no solo como un asunto de los currículos

oficiales en la formación inicial del profesorado, sino también en las actividades de formación permanente.

A modo de estructura orientativa, Gay (1992) sostiene que deberán tenerse en cuenta cuatro perspectivas a la hora de realizar un programa de formación del profesorado, que implican: competencia cognitiva en la Teoría de la Educación multicultural, conocimientos y compromiso respecto de una filosofía de la Educación Intercultural, conocimiento de las culturas en contacto y competencia pedagógica.

4.3.3. *Formación permanente del profesorado*

De los fines y objetivos del plan marco de actuación en la formación permanente de los docentes de los países de nuestro entorno, destacamos: a. Romper barreras rígidas entre formación inicial-formación continua de los formadores; b. Preparar formadores ocasionales. c. Creación de profesionales altamente cualificados; d. Dotar de mayor autonomía y flexibilidad a las Instituciones de Formación del Profesorado.

4.3.4. *Europeización del Currículum*

En cuanto a la europeización del currículum y su incidencia en los planes de estudio, Miguel Zabalza (1992) nos dice que en lo curricular cabe establecer cuatro grandes niveles:

1. *La cultura establecida.* Es la primera gran cuestión curricular: qué tipo de cultura y qué aspectos de la cultura vigente se han de recoger en el currículum escolar.
2. *La adaptación didáctica de los contenidos culturales.* Destinados a ser transmitidos por la escuela.
3. *El condicionamiento axiológico.* Existente en toda acción escolar, es lo que introduce una nueva serie de condiciones curriculares.
4. *Los diseños instructivos permanentemente mejorados.* Como concreción de los anteriores, es el gran desafío curricular dirigido a la mejora permanente del trabajo en las clases.

Desde el punto de vista curricular, el enfoque por el que ha apostado el Consejo de Europa ha sido el de una consideración *global*, multicultural, enriqueciéndolo desde todas las perspectivas con las aportaciones minoritarias, lo que da un nuevo sentido al currículo, pues va a dar lugar a una modificación cualitativa, de gran interés sociopedagógico, de los contenidos convencionales. Es decir, en cada disciplina se tratarían, desde su propia perspectiva, las cuestiones más significativas para la educación multicultural y la convivencia. Con ello se evitará la sobrecarga del currículum con una materia más y, por lo tanto, el agobio/cansancio del alumno.

Debería darse una dimensión europeizante al conjunto de los programas, tanto de educación primaria como de secundaria, hasta conseguir que todos los escolares europeos alcancen una comprensión de su patrimonio cultural común, de lo que debe a su civilización, y de lo que ésta ha contribuido a las demás (Zabalza, en VV. AA. 1992)

4.3.5. Metodología

En el estudio de la metodología a seguir para una enseñanza integrada, dentro de un contexto multicultural, se puede tomar como punto de partida el análisis de las instituciones pertenecientes al *Proyecto de las Escuelas Asociadas de la UNESCO*, que organizan sus actividades entorno a: aplicación de métodos innovadores; enseñanza interdisciplinar; sustitución de evaluación formal por evaluación continua; utilización de métodos que combinen la adquisición de conocimientos con su aplicación; y fomentar la participación del alumno, entre otros.

Santos Rego (1994) nos habla de que, la estructuración cooperativa de las actividades de aprendizaje, ayuda a la asunción de responsabilidades por parte de los alumnos, a educar para la democracia, a favorecer la estima de la diversidad y la heterogeneidad, y ello desde la educación infantil hasta la educación universitaria.

4.3.6. Las enseñanzas comprensivas en Europa y en la Logse

La distinción que los sistemas educativos establecen en los estudios de secundaria, ofreciendo una vía académica y otra profesional, inclinó la demanda hacia la consecución de títulos académicos en detrimento de los profesionales.

La enseñanza comprensiva es aquella que promueve la igualdad educativa y ofrece la misma oportunidad de formación y experiencias educativas a todos los alumnos. Lo que se pretende con la enseñanza comprensiva es desaparecer esa doble vía a una edad temprana.

4.4. Los Valores y la dimensión europea de la Educación (DEE)

El proyecto de una educación intercultural sólo puede llevarse a cabo a partir de un código de valores y actitudes, que garanticen la base común de una formación orientada hacia la absoluta centralidad del hombre: una educación integral de la conciencia europea que apunte hacia “una Europa del hombre para el hombre”.

Con carácter general, el tema de *Valores* fue tratado en el módulo 1, donde se indicó que los valores no deberían ser tomados como una parte más, junto a otras, sino como la parte sustancial por excelencia del proceso educativo, precisamente porque los valores tienen, o deberían tener, un poder articulador sobre el resto de los contenidos educativos.

Un proyecto de educación intercultural debería promover, al menos, los valores éticos que gozan de reconocimiento universal (respeto a los derechos humanos, democracia, etc.). Una adecuada educación en valores exige un tratamiento de transversalidad (Pedró, en VV. AA. 1994(b), 261).

4.5. Formación Profesional, inserción social y profesional, y correspondencia de cualificaciones

Es este uno de los temas estrella a lo largo de toda la historia de la reciente política educativa europea. El artículo 127 del Tratado de Maastricht está dedicado exclusivamente al tema de la Formación Profesional.

La mayoría de los jóvenes se forman según un sistema *dual*. La parte técnica está organizada en una escuela profesional, y la parte práctica de la formación transcurre en una empresa bajo la dirección de un monitor.

La política comunitaria en materia de formación profesional debe ser de apoyo y complemento a las medidas de los estados miembros, con el fin de crear un espacio europeo transparente en aptitudes y cualificaciones. En concreto se trata de cristalizar un programa comunitario único de formación profesional.

Un gran mercado unificado, en el que los ciudadanos europeos puedan circular libremente y establecerse en el país miembro que deseen, no tiene sentido sin un reconocimiento adecuado de las cualificaciones profesionales. Por ello, la Comunidad ha adoptado un sistema de reconocimiento de títulos de enseñanza superior con fines profesionales, que acaba de completarse con un sistema de reconocimiento de formaciones profesionales (Gómez, en VV. AA. 1992, II).

El ejercicio de una profesión en otro estado miembro es posible gracias a dos instrumentos:

1. La creación, en 1984, de la red de la Comunidad Europea de los centros nacionales de información sobre el reconocimiento de diplomas y títulos académicos (NARIC).
2. La correspondencia entre cualificaciones profesionales. Con ayuda del Cedefop, la Comisión establece listas de correspondencia de cualificaciones que publica en el Diario Oficial.

No se busca la convalidación, ni la asimilación o igualación, entre los estudios o planes. Sí la equivalencia.

4.6. Las claves del proceso de Bolonia

El llamado Proceso de Bolonia es un programa del que forman parte ya 45 países (la mayoría de ellos europeos) y cuya finalidad es armonizar sus sistemas universitarios en 2010. Se lanzó en esa ciudad italiana en 1999, donde inicialmente lo suscribieron 29 países europeos.

¿Obliga tal proceso a reducir titulaciones? En principio, no, dice la Comisión Europea, si bien los diferentes aspectos del proceso podrían aconsejar los cambios que cada país estime oportuno para facilitar la movilidad de los estudiantes, el reconocimiento mutuo de títulos, la generación de empleo y la calidad educativa.

Las líneas directrices marcadas por los respectivos ministros de Educación en sus diferentes encuentros, a las que los países se adhieren siempre de forma voluntaria, son las siguientes.

4.6.1. Reconocimiento mutuo de titulaciones

Es uno de los puntos esenciales de la Declaración de Bolonia. Se trata de intentar que los sistemas universitarios sean más compatibles y, por tanto, más comparables. Esto no conduce en principio a una homologación total de titulaciones ni tampoco a que se limite su número. Bolonia no afecta al contenido de los programas, al número o diversidad de las titulaciones, ni a la necesidad de reducir el número de carreras. Para facilitar el reconocimiento mutuo de cualificaciones, los países socios de Bolonia optan por homologar la arquitectura con el sistema de ciclos y de créditos e intercambiando información.

4.6.2. La estructura de ciclos

Es un sistema ya en vigor en la mayoría de los países signatarios, salvo en España, Portugal, Rumania, Andorra, la comunidad germana de Bélgica y en ciertas carreras en Suecia.

España introducirá este sistema a partir del curso 2008-2009, estableciendo el primer ciclo, el de grado (de 180 a 240 créditos, hasta ahora licenciatura) y el de postgrado (másters oficiales de 60 a 120 créditos). El tercer ciclo es el doctorado, cuyo acceso por el momento no está armonizado. No en todos los países hay que seguir un curso teórico antes de hacer una investigación para obtener el título, como ocurre en España y Francia. Entre la información que se intercambian los países inmersos en este proceso se está incluyendo la descripción general de los ciclos, los contenidos y la evaluación de lo que son capaces de hacer los alumnos, tras obtener un título de una determinada materia.

4.6.3. Sistema de créditos

La mayor parte de los países signatarios de Bolonia ya lo han introducido aunque, como siempre, hay notables diferencias nacionales en su aplicación. España aún está en plena adaptación en un proceso que terminará en 2010. Este sistema de créditos es crucial para favorecer la movilidad de los estudiantes.

4.6.4. Asegurar la calidad

Los responsables educativos de la Declaración de Bolonia se han impuesto evaluaciones permanentes sobre la calidad de sus universidades, y la mayoría de los países han establecido ya una agencia independiente no sólo para evaluar el nivel de calidad, sino para también otorgar las acreditaciones, como ocurre de hecho en España con la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

Algunos países cuentan con la participación de expertos extranjeros y de la opinión de los propios estudiantes para hacer las evaluaciones externas. Según la Comisión Europea, hay que modernizar la enseñanza superior y la investigación, lo que debería pasar por más inversión. (*El País*, 22-05-05, 36).

4.7. Grandes delineaciones

Con todo ello, las grandes líneas de la Política Educativa Europea se centran en conseguir: la Europa multicultural, la Europa móvil (sin fronteras), la Europa de la formación generalizada (educación para todos), la Europa de la calidad, la Europa abierta al mundo.

La cuestión fundamental estriba en saber cómo poner en marcha este proceso de motivación y entusiasmo colectivo, sobre todo entre los profesores, para conseguir que poco a poco sea una realidad la unidad europea en el aspecto fundamental: la conciencia europea.

Finalmente, Morín (1987) nos dice “No será la lengua común, o la raza, ni siquiera la pertenencia a una cultura, más bien será la voluntad de querer ser europeos, lo que constituya el fundamento para construir Europa”.

ACTIVIDADES

1. Realizar una síntesis comparativa de los distintos pasos legales en la consolidación del sistema político-educativo de la ideología liberal. Para esta actividad, consultar la bibliografía básica.
2. Analiza las características de la escuela republicana con el visionado de *La lengua de las mariposas* (Jose Luis Cuerda, 1999). Utiliza para completar los datos la bibliografía del módulo.
3. Diseña un mapa conceptual con las principales características de la formación del profesorado.
4. Apoyándose en la legislación educativa, así como en la bibliografía básica de la asignatura, elaborar un esquema de las etapas de la elaboración de la LOGSE.
5. Visualiza la película *Hoy empieza todo* (Bertrand Tavernier, 1999) y desarrolla ampliamente como influye la sociedad actual en el rol del docente como profesional de la educación.
6. Selecciona y analiza al menos dos sistemas educativos de países de la Unión europea. Para ello entra en la siguiente dirección Web: <http://europa.eu.int>; o más concretamente en <http://www.ploteus.net/ploteus/portal/home.jsp>.

BIBLIOGRAFÍA**BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

- CAPITÁN, A. (2000). *Educación en la España contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- ESCOLANO, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ESTEVE, J.; FRANCO, S. y VERA, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1994). *La Educación en Europa*. Cincel: Madrid.
- TIANA, A., OSSENBACH, G. y SANZ, F. (Coord.) (2002). *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: UNED.
- VV. AA. (1992). *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*, (tres Tomos), X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía.
- VV. AA. (1994a). *La política educativa europea y la dimensión europea de la educación. La participación como factor de calidad educativa*, V Jornadas de Consejos Escolares de Comunidades Autónomas del Estado. San Sebastián. (Vitoria): Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

- ASCOTET, M. (1990). Visión de la Universidad del siglo XXI. Dialéctica de la misión universitaria en una era de cambios. En *Revista Española de Pedagogía*, 186.
- CAÑAS, G. (2005). Las claves del proceso de Bolonia. En *EL PAÍS* (22-5-05, 36)
- CAPITÁN, A. (1994). *Historia de la Educación en España*. Tomo II. Madrid: Dykinson.
- COSSIO, M.B. (1915). *La enseñanza primaria en España*, 2º Edición renovada por Luzuriaga, Madrid: Rojas (Editor).
- DE PUELLES, M. (2002). Evolución de la educación en España durante el franquismo. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz (Coord.). *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)* (pp. 329-349). Madrid: UNED.
- DEL POZO, Mª. (Ed.) (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ESCOLANO, A. (1997). El profesor del futuro, entre la tradición y los nuevos escenarios. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29.
- ESCOLANO, A. (1988). Economía y Educación Técnica en la Ilustración Española. En *Revista de Educación*, nº extraordinario, 373-419. Madrid: MEC.
- GAIRÍN, J. (1992). La estructura organizativa en los centros docentes. En Q. Martín (Ed.). *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED.
- GAY, G. (citada por Jordán Sierra, J. A.) (1992). *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.

- IMBERNON, F. (Ed.) (1993). *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Universidad de Barcelona: ICE.
- LIBRO BLANCO, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), Vol. 1, www.aneca.es/publicaciones/publicaciones.html
- MARTÍNEZ, J. (1998). *Trabajar en la escuela: profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- MEDINA, A. (2003). *La Escuela Normal de maestros de Las Palmas en la segunda mitad del siglo XIX (1853-1900)*. Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC-UNED.
- MORENO, J.; POBLADOR, A. y DEL RÍO, D. (1978). *Historia de la Educación*. Madrid: BIE.
- MORÍN, E. (1987). *Penser L'Europe*. París: Gallimard.
- NEGRÍN, O. y VERGARA, J. (2003). *Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación*. Madrid: Ramón Areces.
- RODRÍGUEZ, V. M. (1993). De Roma a Maastricht: 35 años de cooperación comunitaria en educación. En *Revista de Educación*, 301, 7-24.
- RODRÍGUEZ, J. (Coord.) (2001). *La Educación del siglo XXI*. Zaragoza: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- RODRÍGUEZ, M^a, (2001). La profesionalización del docente. En J. Rodríguez (coord.). *La Educación del siglo XXI* (pp. 25-39). Zaragoza: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- RUIZ, J. (1970). *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*. Madrid: CSIC.
- RUIZ, J. (1988). La Educación del Pueblo Español en el proyecto de los Ilustrados. En *Revista de Educación*, n^o extraordinario, 163-191. Madrid: MEC.
- SARRAMONA, J. (1997). El educador. En A. Colom (Coord.). *Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación*, 175-191. Barcelona: Ariel.
- TRATADO DE LA UNIÓN EUROPEA, firmado en Maastricht el 7 de febrero de 1992.
- VV. AA. (1991). *Homologación de Títulos de Profesor de Educación Básica en los países de las Comunidades Europeas*, (Edición trilingüe). Madrid: Publicaciones Pablo Montesinos, Escuela Universitaria Pablo Montesinos.
- VV. AA. (1994b), Santos Rego (Editor). *Teoría y Práctica de la Educación Intercultural*. Universidad de Santiago de Compostela. Barcelona: PPU.
- VV. AA. (1995). *Política y Educación*. V Congreso Interuniversitario. Barcelona (Sitges).

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. ¿Qué institución defendió en el siglo XVIII la necesidad de una educación para todos que permitiera el aprendizaje profesional necesario para el desarrollo económico y cultural de los pueblos?
 - a) El Seminario de Vergara.
 - b) Real Sociedad Económica de Amigos del País.
 - c) La orden de los Escolapios.

2. ¿Cuál fue la primera Ley de Instrucción Pública en España?
 - a) Plan de Instrucción Nacional (1813).
 - b) Reglamento General de Instrucción Pública (1821).
 - c) Ley Moyano (1857).

3. ¿Qué tres leyes definen el régimen de la educación en España a partir del artículo 27 de la Constitución de 1978?
 - a) La LGE, la LODE y la LRU.
 - b) La LODE, la LOGSE y la LOPEG.
 - c) La LOGSE, la LOPEG y la LOCE.

4. Promover la cultura del esfuerzo, orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados, reforzar significativamente un sistema de oportunidades de calidad para todos, son algunos de los objetivos de la...
 - a) LGE.
 - b) LOGSE.
 - c) LOCE.

5. Renovar la formación inicial del profesorado para conseguir un sistema integrado que garantice la continuidad entre la formación inicial y la formación permanente, la integración de los avances científicos, técnicos, psicopedagógicos y didácticos a la práctica educativa y la adaptación a las necesidades del sistema educativo y de la propia sociedad, son algunos de los objetivos de...
 - a) Plan Experimental de 1971.
 - b) Reforma General del Sistema Educativo.
 - c) Grupo XV.

6. ¿Cuál es uno de los objetivos principales de la escuela en el siglo XXI?
 - a) Enseñar a aprender.
 - b) Incorporar las nuevas tecnologías en el aula.
 - c) Favorecer un lenguaje lógico-abstracto.

7. Al programa europeo cuya finalidad es armonizar los sistemas universitarios de los países miembros en 2010, recibe el nombre de:
- a) Proceso de Bolonia.
 - b) Libro Verde sobre la Dimensión Europea de la Educación.
 - c) Programa Leonardo.
8. La cooperación educativa comunitaria, se ha venido realizando a través de:
- a) Principios normativos.
 - b) Programas de acción.
 - c) Gestiones presupuestarias.
9. La Unión Europea nació como un proyecto:
- a) Cultural, y secundariamente económico y político.
 - b) De supervivencia territorial.
 - c) Económico y político, y secundariamente cultural.
10. Dentro de las *competencias didácticas* del maestro de primaria, podemos citar:
- a) Orientar a sus alumnos para que sean capaces de analizar situaciones y resolver problemas.
 - b) Identificar las necesidades educativas que pueden presentar algunos de sus alumnos y ser capaz de hacer propuestas didácticas particulares.
 - c) Valorar la función educativa de la familia y orientarles para que participen en la formación de los alumnos.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. b
2. c
3. b
4. c
5. b
6. a
7. a
8. b
9. c
10. b

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Derechos humanos: denominación dada a las leyes necesarias para el cumplimiento de obligaciones morales inalienables, y en consecuencia, consideradas de vigencia internacional: derecho a la vida, a la libertad, a la inviolabilidad y seguridad personales, educación, elección de profesión, práctica de la religión, etc., garantizados en muchas constituciones como derechos fundamentales.

Dictadura: en la historia contemporánea, el término es sinónimo de poder personal que carece del consentimiento de los gobernados, no sometido a las leyes. Dictadura se opone a democracia.

Didáctica: en sentido amplio, todas las teorías de la enseñanza que captan y exponen la realidad educativa con la ayuda de diversos métodos. En sentido estricto, es el ámbito de acción de los contenidos de la enseñanza y sus condicionamientos.

Escuela neutra o laica: término que se utiliza para designar la independencia de la escuela a toda corriente religiosa.

Psicopedagogía: conjunto de conocimientos teórico-prácticos procedentes de la confluencia de la Psicología y de las Ciencias de la Educación. Este término está asociado a los estudios universitarios encaminados a la obtención del título de licenciado en Psicopedagogía.

Multiculturalismo: reconocimiento y coexistencia de las diferentes culturas.

Nacionalcatolicismo: fue una combinación que unió la exaltación del sentimiento nacionalista con una concepción fundamentalista de la religión. Sus rasgos principales fueron la identificación de la esencia nacional con el catolicismo y la proclamación del estado confesional católico.

Tecnocracia: gobierno de los técnicos. Subyace en la tecnocracia la idea de que debe suprimirse la política por entender que en sociedades tan complejas como las del mundo desarrollado las soluciones deben ser dadas por los técnicos o especialistas.

Totalitarismo: es un fenómeno político propio del siglo XX. Implica la máxima exaltación y la máxima intervención del Estado en la vida política, social económica y cultural, en detrimento de la libertad del individuo.

Manuales docentes de

Educación primaria

Módulo 5

La educación no formal

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

Ya en el primer módulo anticipamos un concepto de la educación no formal. Ahora pretendemos analizar con más profundidad, su origen, evolución, controversia, su posible taxonomización, los métodos preferentes en sus programas de intervención y los procesos evaluativos para cotejar su eficacia. Finalmente nos acercaremos de una forma breve a cuatro ámbitos de la educación no formal: la educación de adultos, la animación sociocultural, la educación especializada y la formación laboral, finalizando con otros programas educativos no formales.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

1. Analizar la función de la educación no formal en el marco más amplio de la sociedad y de la educación.
2. Conocer el origen, la evolución y las funciones de la educación no formal.
3. Analizar los ámbitos de intervención de la misma.
4. Comprender las estrategias metodológicas, en la educación no formal.

ESQUEMAS DE LOS CONTENIDOS



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. BREVE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

1.1. Aire libre y excursionismo

Si realizáramos un estudio diacrónico de la educación, detectaríamos que a lo largo de la historia, la educación no formal ha existido con anterioridad a la institucionalización de la escuela en el siglo XIX. Aunque un análisis de estas características rebasaría el contenido general que pretendemos realizar, es cierto que muchas iniciativas en este ámbito educativo han dependido más de las iniciativas privadas desarrolladas por la sociedad civil que de las propias actuaciones del Estado.

La educación no formal recoge iniciativas muy diversas y de una enorme riqueza conceptual que responden a necesidades que, en cada momento histórico, se manifiestan en la sociedad. Esta pluralidad de perfiles de actuación ha supuesto que en ocasiones se acerque metodológicamente a la escuela, aunque en otras se atienda a actividades de beneficencia, protección de la infancia, ocio, animación sociocultural, alfabetización, higienismo, etc. (Otero 2004, 378).

Una de estas iniciativas o perfiles de actuación está relacionada con la extensión del excursionismo y la educación al aire libre. Recordemos que en el siglo XVIII, siguiendo las reflexiones del movimiento naturalista, autores como Rousseau, Pestalozzi o Basedow, preconizaban la educación en el medio natural y las excursiones como práctica habitual en la educación de los más jóvenes.

A lo largo de la centuria decimonónica, el excursionismo se consolidó como un movimiento social muy complejo, en el que confluían discursos tan dispares como los viajes de placer, el romanticismo, la búsqueda de paisajes idílicos, la investigación científica, las salidas de los niños al campo o el fomento del patriotismo, que unidos a otras prácticas más amplias, popularizaron las salidas al campo y a la naturaleza. Pronto estas actividades servirían además, para atender a los niños de las clases más necesitadas con problemas de salud, a través de las colonias escolares.

Podemos señalar que el origen de las colonias escolares de vacaciones cumplía un doble objetivo. Desde una perspectiva pedagógica, suponía una reacción contra el intelectualismo extremo que caracterizaba a la educación formal. Desde una perspectiva higiénico-sanitaria, era una respuesta a las indigentes condiciones higiénicas que presentaban los grupos sociales más desfavorecidos, tanto en el hogar como en la escuela.

La primera colonia organizada en nuestro país se debió a la iniciativa del ya citado Manuel Bartolomé Cossío a través de la ILE. En el verano de 1887, Cossío se instaló durante 33 días en la playa de San Vicente de la Barquera (Santander), con 18 niños pobres de escuelas públicas madrileñas. Siguiendo la corriente pedagógica europea, la ILE concibe las colonias escolares como instituciones complementarias a la escuela, capaces de paliar los efectos nocivos, que en la salud de los pequeños escolares, podían producir tanto los locales y programas escolares, como las condiciones de vida de las clases populares. La misión de las colonias era “remediar o prevenir males tan graves (...) de cuyo alivio depende el porvenir

físico de la raza y los resultados mismos de la educación”. En Canarias, las colonias escolares coinciden con el período de mayor difusión de las mismas en nuestro país (1932-1933). Más concretamente, las primeras se organizaron en la isla de Gran Canaria, teniendo como escenarios el pueblo de Moya y la capitalina playa de Las Canteras (Almeida 2005, 572-575).

Otra de las iniciativas que toma como elemento pedagógico la naturaleza y el excursionismo, y cuya trascendencia llega hasta nuestros días, fue la creación del movimiento scout en 1907. Su fundador, el militar inglés Baden Powell, recoge en su principal obra *Scouting for Boys* (1908), los medios para mejorar la preparación del cuerpo social inglés, con el fin de que la nación continuara ocupando un lugar privilegiado en el concierto internacional. Baden Powell centra su programa en el niño, multiplicando sus responsabilidades con respecto a las exigidas por el orden social. El joven actúa por sí mismo, porque con plena libertad, asume una promesa que mantendrá no sólo consigo mismo, sino con el grupo al que pertenece. De esta manera, asumirá cada vez una mayor responsabilidad con los otros compañeros.

Si la escuela ha intentado poner en contacto al educando con la naturaleza, básicamente en el sentido de respeto al medio ambiente, la búsqueda de la naturaleza que plantea Baden Powell no se limita a que el niño pasee o aprenda contenidos en el bosque, sino a desarrollar en él las necesidades básicas del hombre. Así, la vida del muchacho debía ser solamente la que le aproxima a la naturaleza, haciéndole capaz de descubrir pistas, de levantar tiendas de campaña, de prepararse la comida, de reconocer a los animales y las plantas, de curarse sin disponer de una farmacia, etc. Además, un ser preparado para hacer frente a toda dificultad se convertirá, en cierta manera, en el ciudadano que sabrá defender al país y dar respuesta ante la injusticia y la opresión.

La introducción del movimiento en nuestro país se produjo en la primera década del siglo pasado bajo la tutela del capitán Teodoro Iradier y Herrero, adoptando como nombre *Los Exploradores de España*. Años más tarde, esta iniciativa da lugar a la *Asociación Nacional de los Exploradores de España*, al ser aprobados sus estatutos el 30 de julio de 1912 por el Gobierno Civil de Madrid. Posteriormente sería reconocida de forma oficial por el Ministerio de Instrucción Pública, de acuerdo con la Real Orden de 12 de febrero de 1914. En la isla de Gran Canaria, se introduce en 1912 en el pueblo de Guía y en 1913 en Las Palmas de Gran Canaria de la mano del capitán de infantería Emilio Ferrer Valdivielso (Almeida 2004).

1.2. Sociedad civil y las experiencias de educación popular

La expresión “educación popular” suele referirse, según Guereña y Tiana (1994, 142) al “conjunto de los procesos que pretenden la educación de las clases populares, realizados fuera de (o paralelamente a) los circuitos y procesos escolares”.

En Europa estas experiencias de educación popular surgen durante la segunda mitad del siglo XIX, en medio de los conflictos sociales de la época, que coinciden con una fuerte conciencia obrera, una intensa preocupación por la cultura de las clases populares y la conciencia creciente del fracaso de la escuela en su aplicación a la educación de adultos.

De esta manera, surgen instituciones que conviven con establecimientos educativos de cierta tradición en España. Así, centros de acogida y protección de la infancia como los hospicios,

casa de misericordia, casa de expósitos, etc. van a compartir tiempo y espacios con nuevas instituciones, con características ideológicas y sociales diversas, como son las Sociedades Económicas de Amigos del País, los Ateneos Obreros, las Escuelas de Trabajadores, las Academias Cívicas, Círculos Obreros Católicos, Universidades Populares, la Extensión Universitaria, Escuelas de Artes y Oficios, etc.

En las últimas décadas del siglo XIX, los reformistas buscaban mejorar las condiciones de la clase obrera a través de la instrucción. Este movimiento, básicamente de origen krausista, mantenía, según Tiana (1992), cuatro tesis fundamentales: *a)* la educación obrera constituye un requisito indispensable para el correcto funcionamiento de un sistema político; *b)* la superación del conflicto social puede lograrse convenientemente por la vía educativa; *c)* la educación popular es un eficaz instrumento para lograr una adecuada integración social; *d)* la educación debe formar a la persona nueva que precisa la nueva sociedad.

Estas son algunas de las razones por las que desde distintos sectores de la sociedad, se extendiese la preocupación por dirigir y orientar la educación de las clases populares. La propia clase obrera crea sus Ateneos, que además de dar clases a los trabajadores en turnos de noche en materias como alfabetización, cultura general, y otros cursos y conferencias, por las mañanas también daban clases a los hijos de éstos.

En esta misma línea, la Iglesia crea algunas instituciones como la Academia Cívica en Barcelona y los Patronatos de la Juventud Obrera en Valencia. Se crean también escuelas dedicadas a la enseñanza técnica y profesional y sobre todo las escuelas nocturnas parroquiales para obreros. Además de las clases parroquiales, son principalmente los jesuitas y los salesianos los que toman la iniciativa de crear clases nocturnas y escuelas para adultos, en las que la enseñanza religiosa y moral ocupa un lugar importante. Más tarde se unen a ellos las Hijas de María, la Unión de Damas Españolas del Sagrado Corazón, la Acción Católica de la Mujer, las Damas Catequistas, etc. (Medina 2003, 1, 19).

Otro ejemplo significativo en nuestro país son las Universidades Populares. Son experiencias desarrolladas al margen del sistema educativo formal, contando con el apoyo de los sindicatos, de los partidos políticos o de algunos ateneos de la época. La primera de estas universidades populares fue creada en 1903 en Valencia por Blasco Ibáñez. A partir de 1931 las Universidades Populares reciben un nuevo impulso, esta vez con el apoyo de la Segunda República. El concepto de educación popular que subyace a estas experiencias, está vinculado al de popularizar o democratizar la cultura, para ponerla al alcance de los obreros.

1.3. La Institución Libre de Enseñanza (ILE) y la educación no formal. El Estado y las Misiones Pedagógicas

Ya analizamos en el Módulo 3 el origen de la ILE como institución reformadora de la educación en nuestro país. Precisamente a través del apoyo de la ILE, se extiende en España la educación popular. Los institucionistas, con la pretensión de difundir la cultura entre los sectores populares, desarrollan programas tan diversos como los cursos de Extensión Universitaria, fundación de Universidades Populares; crean instituciones como la Asociación para la enseñanza de la mujer, el Museo Pedagógico, la Residencia de Estudiantes, etc.

En el campo de la educación no formal, la ILE jugó un papel decisivo en base al concepto de educación del que parte. En efecto, en las prácticas y en los escritos de los institucionalistas subyace la crítica a una determinada concepción tradicional de la educación, entendida en términos de instrucción como educación intelectual, académica o meramente cognitiva. Frente a esta concepción restrictiva, la ILE defiende una posición más moderna e integral (en consonancia con los postulados de la Escuela Nueva) que tiene en cuenta la vinculación de la educación a la práctica y a la vida cotidiana, la priorización de la formación en valores (liberalismo, laicismo, humanismo), etc.

Si bien es cierto que la mayoría de las experiencias en el campo de la educación no formal corresponden a iniciativas privadas, en la segunda década del siglo XX, el Estado inició un proceso de alfabetización, creando para ello las *Misiones Pedagógicas*, a partir del R. D. del 31 de agosto de 1922. Además, este decreto ordenaba que las Escuelas Nacionales abriesen en días festivos, se organizaran colonias de analfabetos, se abriesen escuelas nocturnas para adultos, se crearan escuelas especiales en las fábricas, cuarteles, barcos, talleres, etc.

Durante la Segunda República se da un nuevo impulso a las Misiones Pedagógicas procediendo a su refundación, pero con un enfoque diferente. Su finalidad esta vez no es erradicar el analfabetismo, sino llevar la cultura al pueblo. Las funciones del Patronato de las Misiones Pedagógicas (creado el 29 de mayo de 1931) eran de tres clases: a) en relación con la cultura general deberá establecer bibliotecas populares (fijas y circulantes), impartir conferencias, promover los museos circulantes, organizar sesiones de cine, de música, dar a conocer los adelantos científicos, etc.; b) en relación con la orientación pedagógica del profesorado organizará visitas a los centros, así como actividades de formación y reuniones entre los educadores; c) en relación con la educación ciudadana organizará reuniones públicas, conferencias, lecturas y debates donde se afirmen los principios democráticos y la participación ciudadana (Medina 1997, 203).

El Patronato estuvo presidido por Cossío, y constituyó, sin duda, el gran buque insignia de la política cultural republicana. Los fundamentos pedagógicos de estas actividades indicaban que era una escuela ambulante, que quería ir de pueblo en pueblo, cuya misión fundamental era divertir: “Esta escuela recreativa es para todos, chicos y grandes, hombres y mujeres, principalmente para los grandes, para los que se pasan la vida en el trabajo, para los que nunca fueron a la escuela y para los que no fueron a ella desde niños; lo cual constituye una grave injusticia, ya que los mozos y viejos de las ciudades, por modestos que sean, tienen ocasiones fáciles de seguir aprendiendo toda la vida y también de divertirse” (Otero 2004, 385).

1.4. La educación no formal en la segunda mitad del siglo XX

La realidad en la que se encontró España en la posguerra civil fue de pobreza generalizada, economía agraria arruinada, escaso desarrollo industrial, autarquía y aislamiento internacional, etc. En el plano social, los porcentajes de analfabetismo eran altos, y la descoordinación entre los servicios públicos de la Seguridad Social, la Asistencia- Beneficencia y la Sanidad, eran evidentes. Sólo a partir de la década de los sesenta empieza progresivamente el cambio en los distintos sectores: industrialización, desarrollo urbano, etc.

En este contexto, las instituciones totalitarias creadas por el régimen franquista (Falange, Frente de Juventudes, Sección Femenina, Obra Sindical de Educación y Descanso, etc.), serán las encargadas de dar respuestas, en mayor o menor medida, a las graves limitaciones del país. El papel desempeñado por la Falange tuvo una función social y educativa. El Frente de Juventudes, creado el 6 de diciembre de 1940, tenía como tarea adoctrinar a los jóvenes en el espíritu católico, la educación política y deportiva, la educación premilitar para los muchachos y la iniciación en las tareas del hogar para las chicas.

La Sección Femenina, reorganizada por un decreto de 28 de diciembre de 1939, organizaba una serie de actividades culturales y propagandísticas a través de los Círculos de Juventudes, el Servicio Social, las Escuelas del Hogar, promoviendo en todos ellos un modelo femenino sustentado en el ideal de mujer como madre, esposa, católica y sacrificada. La Obra Sindical pretendía una labor de unificación y de integración de los obreros, a través de instituciones de tiempo libre que promocionaban el deporte, los viajes, las residencias de vacaciones, etc.

Además de las organizaciones citadas, tuvieron especial trascendencia el Auxilio Social y la Organización Juvenil Española (OJE). Auxilio Social fue una institución creada en los primeros meses de la guerra al objeto de atender a los hijos de los presos, fusilados y desaparecidos, aunque con posterioridad asumió tareas educativas, sociales y religiosas. La OJE, creada en 1960, pretendía emular las actividades propias del movimiento scout, pero sustentada en una ideología totalitaria, estructura militar y fanatismo patriótico religioso.

A partir de los años setenta, comienza en nuestro país a difundirse una nueva concepción de la educación no formal. Las primeras actuaciones de la democracia española se dirigieron a promover algunos modelos de escaso éxito, como “La universidad en los barrios”, las “Aulas de la tercera edad” o las “Misiones culturales”, para más tarde, con la organización autonómica del Estado comenzaron a promoverse medidas en cada comunidad que se fueron generalizando con el tiempo en la cultura ciudadana. En la actualidad, existen gran variedad de entidades que desarrollan tareas en el ámbito de la educación no formal: asociaciones recreativas, clubes de ocios, organizaciones no gubernamentales, etc., y que nos dejan ver claramente la diversidad de actividades que giran en torno a este ámbito educativo.

2. ORIGEN DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN NO FORMAL Y SU RELACIÓN CON LOS ÁMBITOS FORMAL E INFORMAL

2.1. Origen del concepto

El origen de su popularidad hay que datarlo en 1967 con la *Conference on World Crisis in Education* que se celebró en Williamsburg, Virginia (EE.UU.). La elaboración de un documento base para los trabajos de este congreso le fue encargado al Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, dirigido en aquel momento por P. H. Coombs. Este documento, notablemente revisado, dio lugar a la obra de Coombs *The World Educational Crisis* (1968) (*La crisis de la educación*, 1971). En ella se hacía un énfasis especial en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares.

A estos medios se les adjudicaba indistintamente las etiquetas de educación “in-formal” y “no formal” (Trilla 1993, 18).

No obstante, Coombs advertía en su libro que sólo se iba a referir a “aquellas actividades que se organizan intencionalmente con el propósito expreso de lograr determinados objetivos educativos y de aprendizaje” (Coombs 1971, 19).

Más tarde se vio que era poco operativo que una sola expresión designara al excesivamente amplio y diverso sector educativo no escolar. Esto llevó al propio Coombs y Ahmed, en su trabajo *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education can Help* (1974), a definir estos conceptos de la forma siguiente. La educación formal comprendía “el sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado, que se extiende desde los primeros años de escuela primaria hasta los últimos de la universidad”. Llamaban educación no formal a “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”. Y la educación informal la describían como “un proceso que dura toda la vida, y en el que la persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento, mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente” (Coombs y Ahmed 1975, 27).

Así mismo, el informe de Faure (1975) dio pie también a una nueva concepción de la educación no formal. En él aparece la idea de la “ciudad educativa”, una metáfora que nos recordaba que no sólo la escuela ésta inmersa en un conjunto de instituciones cuya intervención hace progresar al individuo (Otero 2004, 387).

A partir de entonces –y no sin reticencias– estas terminologías han conseguido hacerse un espacio en el lenguaje pedagógico: “educación no formal”. Algunos indicadores del asentamiento de este concepto los localizamos a través de grupos de trabajo institucionalizados, sobre todo a partir de los años sesenta. Otro aspecto fue la acogida que tuvo en la UNESCO: su *Tesaurus de la Educación* (1977) y su *Terminología de la educación de adultos* (1979), recogían y definían el término, básicamente, en la acepción propuesta por Coombs.

Según Trilla (1992, 13), la acogida y expansión del concepto en España tuvo lugar, además de por la traducción al castellano del libro de Coombs en 1971, a través de las “Jornadas de Estudio sobre la Educación Informal”, celebradas en Barcelona en 1974 y organizadas por el Departamento de Pedagogía Sistemática de la Universidad de Barcelona. El documento final elaborado de las citadas jornadas bajo la dirección del profesor Sanvisens, quizá sea la primera publicación nacional específica sobre este concepto.

Desde una posición más teórica, debe reseñarse el punto de referencia dado en el Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, celebrado en Salamanca en 1983, donde una de las ponencias del mismo estuvo dedicada a los conceptos de educación formal, no formal, e informal, con sendos trabajos de Touriñan, Requejo y Trilla (Sarramona, 1992, 14).

Curiosamente, la etiqueta “educación no formal” ha sido mejor recibida en ciertos ámbitos educativos extraacadémicos que en algún sector de la propia pedagogía universitaria, que es, como hemos visto, precisamente desde donde empezó a divulgarse en España. Es probable que ello se deba a que tal concepto les facilitaba, en primer lugar, reconocerse y, en segundo, legitimarse en tanto que tarea indiscutiblemente pedagógica (Trilla 1992, 11).

Sobre el uso del concepto de educación no formal en relación a los contextos a los que preferentemente ha sido aplicado, un sondeo realizado por Trilla y Sarramona (1992) a partir de la base de datos ERIC, obtiene la siguiente reflexión: el concepto de educación no formal –aun cuando en la mayor parte de sus definiciones incluye un amplísimo abanico de programas y actividades– tiende a polarizarse en determinadas tipos de programas y en ciertos contextos socioeconómicos.

Estos contextos estaban referidos mayoritariamente a educación de adultos, a la formación relacionada con el trabajo, la educación sanitaria y a la alimentación. En general, pues, parecía que el rótulo de educación no formal había sido utilizado, preponderantemente, en relación a lo que podíamos llamar una “pedagogía de la necesidad”, una pedagogía destinada a atender a las necesidades educativas más perentorias para aquellas zonas o sectores de la población social, económica, cultural y educativas más deprimidas (Trilla 1992, 41). Es ésta una concepción compensatoria, que ha sido superada en los últimos años de acuerdo con una educación formal para todos, y no sólo para los más necesitados.

2.2. Educación no formal y su relación con los ámbitos formal e informal

Partiendo de que hemos aceptado esta división tripartita de la educación en función del ámbito al que nos referimos, la educación es un proceso cuyo resultado es producto de la interdependencia diacrónica y sincrónica de las experiencias de cada ser humano. De esta manera, la educación formal, no formal e informal, aunque no siempre tienen conexiones explícitas, están funcionalmente relacionadas. Estas relaciones funcionales, siguiendo a Trilla (1993, 187-191), pueden darse de manera muy distintas, siendo algunas de ellas las siguientes:

1. *Relaciones de complementariedad*, ya que cada ámbito desarrolla unas funciones, objetivos y contenidos a través de distintos agentes educativos.
2. *Relaciones de suplencia*, ya que en ocasiones la no formal asume tareas que son propias del sistema formal, y viceversa.
3. *Relaciones de sustitución*, en ciertos contextos socioeconómicos, la no formal se ha planteado como sustitutoria de la formal.
4. *Relaciones de refuerzo y colaboración*, de ciertos medios no formales e informales que refuerzan y colaboran la acción de la educación formal (programas de medios de comunicación, museos, fundaciones, granjas, etc.).
5. *Relaciones de interferencia*, ya que no siempre los tres sectores están en consonancia. La realidad del universo educativo es muy heterogénea, con valores e intereses en conflicto propios del universo social en el que se desenvuelven.

Por otra parte, no debemos olvidar que aunque hay elementos que diferencian los ámbitos educativos a los que nos estamos refiriendo, igualmente hay atributos comunes que los aproximan. Indudablemente, esta idea está relacionada con algunos de los aspectos analizados en el primer módulo de la asignatura.

2.3. Pedagogía social y educación no formal

La mayoría de autores consultados identifican la educación no formal con la educación social, por tener ésta última un campo de intervención heterogéneo aunque sustentado principalmente en tres dimensiones: la intervención en marginación y exclusión social de menores y jóvenes, y en general, de los colectivos más desfavorecidos; la animación y dinamización sociocomunitaria; y la educación de adultos.

Referente a esta relación, Trilla (1996) nos habla de las tres acepciones clasificatorias de la pedagogía social: a) La relativa a la dimensión de la personalidad: pedagogía social y el desenvolvimiento de la sociabilidad; b) La relativa a los sujetos educados: pedagogía social e individuos en situación de conflicto social; c) La relativa a los ámbitos educativos pedagogía social y educación no formal.

En la segunda acepción (b) de la pedagogía social, que pone el acento particularmente en el tipo de destinatario, está la base de la diplomatura de Educador Social que contempla el catálogo actual de las titulaciones de la Universidad Española. La definición de su perfil dice así: Se orientan (las enseñanzas de esta diplomatura) a la formación de un educador que actúa en ambientes no escolares, en *atención preventiva y de recuperación con jóvenes marginados*, así como a la acción socio-educativa en ambientes naturales, inserción en la vida adulta, etc.

Si es cierto que la diplomatura de Educador Social contempla también otros ámbitos además de la educación especializada, no es menos cierto que esta última es la que, en su momento, va a legitimar preferentemente la pertenencia de la nueva titulación y a polarizar su plan de estudios. Si la acepción (a) era básicamente psicológica, la (b) se centra en conceptos como inadaptación, marginación, conflicto social y grupos en situación de riesgo. (Trilla 1996, 46).

Respecto a la tercera acepción (c) de la pedagogía social y la educación no formal, que delimita su objeto a partir de los agentes o los ámbitos educativos, está fundamentada en un criterio directamente pedagógico, ya que la educación formal/ no formal / informal es una taxonomía desde el propio marco disciplinar de la pedagogía.

Si admitimos que los ámbitos de actuación de la pedagogía social son preferentemente no-formales, cabe afirmar a continuación que en el uso de ambas expresiones, la pedagogía social no se agota en la educación no formal y viceversa (Trilla 1996, 50).

Aunque no se pueda equiparar la educación no formal a la educación social, lo cierto es que, en nuestro país, el educador social es la figura profesional a la que se identifica en mayor grado con los espacios de la educación no formal. De hecho, la mayor parte de los procesos de educación no formal podrían ser calificados como educativos-sociales. Esto explica que cuando se intenta ordenar los escenarios de la educación no formal y de la educación social profesionalizada, el resultado es muy semejante (Álvarez 2004, 398).

En resumen, la tendencia de la pedagogía social hacia la educación no formal es bien notoria. Si educación no formal y educación social mantienen ambas buena salud en la terminología pedagógica, es porque aceptan que tienen una zona de intersección, acompañadas de funciones asignadas distintas.

3. DESCRIPCIÓN PANORÁMICA DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Como hemos venido indicando en este módulo, el panorama de la educación no formal es extremadamente amplio y heterogéneo. Además, como bien explica Callaway, constituye un sector cuyos medios y actividades se hallan desvinculados e inconexos entre sí.

Las funciones educativas que abarca la educación no formal van desde numerosos aspectos de la educación permanente (incluyendo ciertos medios de alfabetización de adultos, programa de expansión cultural, etc.), a tareas de complementación de la escuela; desde actividades propias de la pedagogía del ocio, a otras que están relacionadas con la formación profesional. La educación no formal atiende asimismo a cometidos de formación cívica, social y política, ambiental y ecológica, física, sanitaria, etc.

La diversidad no es menor en cuanto a los métodos, procedimientos e instituciones que en la educación no formal se utilizan. Hay sistemas individualizados y colectivos, unos son presenciales y otros a distancia, a veces implican el uso de sofisticadas tecnologías y en otras ocasiones se recurre a instrumentos de lo más artesanal y rudimentario, a actividades minuciosamente programadas y otras en las que sólo se parte de una muy genérica definición de finalidades (Trilla 1993, 31).

Este aparente *totus revolutum* ha dado pie a la necesidad de taxonomización de todas estas actuaciones educativas. Los criterios que han servido para cumplir esta necesidad han sido múltiples. Una sistematización fue la realizada por Trilla (1993), agrupándolos en torno a los siguientes elementos: a) los destinatarios (población en general, sectores específicos); b) los educadores (según profesionalidad y dedicación, según su formación y titulación); c) el contexto social (según el nivel de desarrollo, según el tipo de hábitat); d) la metodología (según el tipo de relación educador- educando, según la mediación utilizada, metodología didáctica); e) la ubicación (medios cuyo lugar de recepción depende del usuario, medios itinerantes, medios que requieren una ubicación determinada); f) la organización temporal (según la duración y la intensidad, según la flexibilidad de los horarios, según la continuidad); g) aspectos económicos e institucionales (según el tipo de financiación, según el grado de institucionalización).

El mismo autor presenta su propia propuesta clasificatoria, que se basa en un cruce de tres criterios: 1) la funcionalidad del proceso educativo (funciones relacionadas con la educación formal, con el trabajo; con el ocio y la formación cultural, y con otros aspectos de la vida cotidiana). 2) la edad de los destinatarios (infancia, juventud, adultos, tercera edad, y diversas edades); y 3) el grado de generalización del proceso educativo (destinado a la población en general, o bien a grupos con especiales características físicas, psíquicas o sociales). De los tres criterios taxonómicos de Trilla se derivan los que actualmente consideramos ámbitos profesionalizados de la educación social: la animación sociocultural, la educación de adultos y la educación especializada respectivamente. (Álvarez 2004, 398).

4. PLANIFICACIÓN, MÉTODOS Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Las propias características que hemos ido señalando para definir la educación no formal, nos lleva indudablemente a establecer unos criterios de planificación amplios, integradores

y comprensivos. La mayor parte de los programas no formales han nacido para atender a demandas sociales reales.

4.1. Planificación

La heterogeneidad de características de las instituciones de la educación no formal, nos lleva a entender la complejidad y variedad de elementos a tener en cuenta para su planificación. Trilla (1993: 196-203) plantea que, en primer lugar, debemos distinguir y clasificar las ofertas, tanto públicas como privadas, que actualmente se desarrollan en este ámbito, para conocer sus objetivos, organización, a quién va dirigido, qué resultados han alcanzado, etc. En segundo lugar, y a partir de lo que se está haciendo en la vida diaria, formular prioridades para que las instituciones (oficiales o no) puedan determinar a qué ámbitos deben encaminar sus esfuerzos educativos no formales. En tercer lugar, la evaluación de los programas para detectar el rendimiento de los procesos educativos. En cuarto lugar, la coordinación con la administración pública para evitar la dispersión de programas, y finalmente, las fuentes de financiación, que gran parte de ellas, además de su diversidad, proviene de fuentes no gubernamentales.

Colom (1998), en un nivel de concreción mayor que el que se acaba de proponer, se refiere a las tareas del planificador planteando nueve interrogantes: 1) qué se quiere hacer (naturaleza del proyecto); 2) por qué (motivación); 3) para qué (finalidades); 4) cuánto (nivel de las metas); 5) dónde (lugar); 6) cómo (método); 7) cuándo (temporalización); 8) quiénes (recursos humanos); y 9) con qué (recursos materiales y económicos).

Para Medina (2003, 2, 38), las preguntas principales que se podrían formular son las siguientes:

1. ¿Quiénes vamos a actuar? (participantes, recursos humanos, distribución de tareas y responsabilidades).
2. ¿Dónde y cuándo vamos a actuar? (contexto, localización física, temporalización, obtención de información acerca de las características del contexto).
3. ¿Por qué vamos a actuar? (fundamentos del plan de intervención: descripción de la realidad, definición del problema, diagnóstico).
4. ¿Desde qué teorías vamos a actuar? (marco teórico, conceptos previos, criterios de actuación).
5. ¿Qué vamos a hacer? (naturaleza del plan de intervención, título, idea central).
6. ¿Para qué vamos a hacerlo? (metas y objetivos del plan de intervención).
7. ¿Cómo vamos a actuar? (metodología, actividades, tareas, recursos, agenda de trabajo).
8. ¿Cuánto nos va a costar? (presupuesto y recursos financieros).

Uno de los principios claves del proceso no formal es la flexibilidad, de ahí que en la misma planificación, pueden anticiparse los aspectos que pueden variar en función de una serie de factores, previstos o no. Incluso es posible que esta planificación no pueda anticipar los elementos que van a sufrir variación (nivel de los objetivos, contenidos, recursos, tiempo, lugar, actividades).

Asimismo, la flexibilidad se encuentra vinculada al principio de planificación desde la práctica. Difícilmente sería posible llevar a cabo planes adaptados a las necesidades de los participantes desde instancias ajenas a las de la intervención. El conocimiento de la población y de su realidad sociocultural, así como de los recursos que se necesitan para ver realizadas las intenciones, está asociado a la experiencia y destrezas del agente educador. En su máxima expresión, planificar desde la práctica significaría dar voz a los destinatarios (Álvarez 2004, 438).

4.2. Metodología

El método en educación no formal es el conjunto de medios y herramientas que posibilitan y viabilizan de una forma organizada los quehaceres diarios de dichos procesos (Barrado 1990, 74). Si la planificación se caracteriza por su heterogeneidad, podemos deducir que la metodología es definida igualmente por su diversidad.

Para fundamentar los métodos más adecuados para cada situación, Colom (1992, 68-71) indica las variables que hay que tener presente: formalización o no del ambiente en donde se llevará a cabo la acción o la intervención educativa; el modo o la situación en que se encuentran los educandos o receptores del programa; los objetivos-contenidos que se tendrán que transmitir; y los medios que se deberán seleccionar para materializar el proceso comunicativo.

A partir de estos datos, podemos deducir la variabilidad metodológica de la educación no formal, lo que hace muy difícil poder homogeneizar las respuestas.

4.3. Evaluación

Para iniciar las actividades de evaluación, Colom (1992) utiliza el término de contingencia como sinónimo de inseguridad. Es decir, las múltiples situaciones propias de la no formal, junto al desconocimiento de los procesos educativos por parte de los receptores, además de la escasa tradición en la evaluación de los programas, no formales, determinan para este autor que la evaluación sea entendida en términos de aproximación o posibilidad.

De ahí que a lo largo de la ejecución del proyecto, la evaluación deba funcionar como un proceso de reflexión, que nos permita emitir un juicio sobre los resultados que vamos obteniendo: qué hemos logrado, qué no hemos logrado y porqué.

Conviene aclarar que, aunque la evaluación forme parte de la última fase de todo proyecto, esto no quiere decir que la misma se lleve a cabo exclusivamente al final de la realización del proyecto. Más bien, la evaluación se viene realizando desde la elaboración del proyecto, lo cual quiere decir que podemos hablar de la evaluación principalmente en tres sentidos (Medina 2003, 2, 42):

1. Evaluación diagnóstica: es la evaluación inicial de la situación problemática que nos ha servido para la justificación del proyecto.
2. Evaluación formativa: es la evaluación que se realiza durante la ejecución del proyecto (evaluación durante el proceso), emitiendo un juicio en cada momento acerca de si se ha

modificado, o no, la situación problemática de partida. Operativamente este juicio evaluador sobre los resultados del proceso se puede hacer constar en la propia agenda de actividades.

3. Evaluación sumativa: es la evaluación que se realiza al final del proceso, lo que lleva consigo elaborar una síntesis o informe final del proyecto.

Aunque quizá tenga gran parte de razón el profesor Escámez (2003), cuando indica, basándose en la autonomía del ciudadano, que son las personas afectadas por los programas y las instituciones sociales en las que se encuadran, quienes han de discutir racionalmente las diversas propuestas. La sociedad civil es quien tiene el derecho y la responsabilidad de aceptar, o rechazar, las propuestas de los educadores, después de analizados y valorados cada uno de los elementos que las componen.

5. DESARROLLO DE ALGUNOS ÁMBITOS DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Nos acercaremos brevemente a la conceptualización de cuatro áreas de la educación no formal –educación de personas adultas, animación sociocultural, educación especializada y formación laboral–, que aunque no se les puede atribuir universalidad, gozan de bastante aceptación en los círculos pedagógicos. Por otra parte, la heterogeneidad y dinamismo de la educación no formal hace que, a duras penas, se pueda conseguir un agrupamiento más claro de las inversiones que se planifican fuera del sistema educativo (Álvarez 2004, 396).

5.1. Educación de personas adultas

El primer campo de la educación no formal, que históricamente se encuentra estrechamente conectado con la educación permanente, es la educación de adultos –o de personas adultas–. Ya, en 1948, el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos contemplaba, dentro de la educación fundamental, la etapa adulta como una parte indiscutible del derecho a la educación y que tiene su etapa más floreciente en la segunda mitad del siglo XX (Álvarez 2004, 399).

La educación permanente ha tomado cuerpo legal en todos los países avanzados, hasta el punto de constituir uno de los servicios a que tiene derecho el ciudadano. Las diferencias surgen al determinar la responsabilidad que en su organización incumbe a las diversas instituciones sociales. Según el nivel de intervencionismo que practique un gobierno, puede considerarla como propia del Estado, dejarla a la iniciativa de otras instancias públicas o privadas, o bien compatibilizar ambos modelos (Trilla 1993).

La III Conferencia Europea de Educación de Adultos en noviembre de 1995, incluía entre sus considerandos: “[...] que la educación y la formación a lo largo de la vida es el fundamento para el desarrollo personal, sociocultural y económico, sostenido y sostenible, de la Comunidad”. Y manifestó en el cuerpo de la Declaración: “En nuestro mundo las personas adultas han de ser consideradas como sujetos genuinos de educación y formación a lo largo de toda su vida, independientemente de toda consideración de edad, sexo, condición

socioeconómica o de falta de oportunidad durante su pasado formativo”. La formación deja de formar parte de la definición de una etapa dentro del ciclo vital. En idéntica dirección se expresa el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors; en ese Informe se indica: “la educación, durante toda la vida, se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI” (Delors 1996, 21).

“Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas, cuyo entorno social considera adultos, desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales, o las reorientan, a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal, y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica” (UNESCO 1997, 11-12).

Un buen reflejo de la modificación de conductas y actitudes, cuando ha habido cambios importantes en las condiciones de vida, lo encontramos recientemente en los países de Europa oriental, que constituyen ejemplos notorios de adaptación colectiva a las nuevas circunstancias, rompiéndose los tópicos de la imposibilidad de cambio para las generaciones adultas. Aprender es, pues, una posibilidad intrínsecamente humana que fluctúa según la edad, pero que se mantiene mientras resta vida; por algo se admite como principio antropológico que el hombre es “un animal no especializado” (Flecha 1990, 83).

5.1.1. *Objetivos de la educación de adultos*

Los tres grandes objetivos de la educación y formación de personas adultas son:

1. *Recuperar lagunas formativas de carácter general.* Si estamos ante la introducción de un sistema de comunicación, pronto tendremos que aceptar incluir la competencia básica de empleo del sistema entre los denominados, hoy, aprendizajes instrumentales. Actuará como ventaja de formación de las nuevas generaciones y como limitación en las generaciones no competentes. Las personas con lagunas formativas básicas han aumentado el espacio de necesidad en el nuevo contexto (García Carrasco 2003, 102).

El dominio del lenguaje escrito constituye hoy un requisito básico, esencial para todo proceso de formación. La alfabetización aparece así entre las técnicas del “aprender a aprender”, además del valor específico que tiene para la comunicación social. Sin embargo, además de los millones de analfabetos absolutos que aún hay en el mundo, crece el número de los analfabetos funcionales –esto es, personas que tienen un dominio muy limitado de la lecto-escritura– en los mismos países desarrollados, donde muchos puestos de trabajo no requieren seguir instrucciones escritas, y donde la vida socio-familiar está dominada por el teléfono y la radio-televisión. La alfabetización tiene, pues, la doble dimensión de iniciación a la lecto-escritura y de mantenimiento posterior de la habilidad adquirida (Sarramona 1994, 260).

2. *Facilitar la inserción profesional.* Muchas personas que no tuvieron un éxito relevante ni consiguieron titulaciones superiores, encontraron en el entrenamiento profesional de las

TICs un proyecto de empleo muy versátil y flexible. La demanda en este sector se encuentra creciendo (García Carrasco 2003, 103).

Hay que tener en cuenta, en el aprendizaje de los adultos, el cambio en el soporte de información y el cambio en el proceso de información. La palmaria diferencia inicial entre las TICs con la escritura consiste en que ésta es simplemente una técnica de aplicación de la función gráfica a la comunicación simbólica, mientras que las TICs aportan un sistema de codificación desde una teoría científica y una tecnológica, en el sentido duro del término. Hoy el ordenador es una máquina amigable y de empleo familiar, pero el hecho de que tales desarrollos dependan de una teoría científica y una tecnológica, crea una primera fractura entre los científicos-tecnológicos de la informática y los autores-usuarios de contenidos para esas sofisticadas herramientas (García Carrasco 2003, 100).

3. *Mejorar el nivel de participación social.* Un aspecto fundamental de la organización democrática del Estado estriba en el hecho de que la validación de la gestión se lleva a cabo mediante persuasión y consenso, lo que conlleva participar en flujos abundantes de información. El debate político se extiende a la sociedad por la mediación de los grandes sistemas de comunicación, en ellos se fortalece o debilita, se hace serio o ramplón (García Carrasco 2003, 103).

Teniendo en cuenta cómo ha evolucionado la concepción de los participantes, está claro que la educación de adultos no siempre se ha entendido del mismo modo (Medina 2003, Álvarez 2004) sino que ha habido tendencias y concepciones distintas que han vertebrado las actuaciones profesionales de modo diferente según las épocas y momentos. La evolución experimentada a lo largo de los últimos cien años, pone de manifiesto tres tendencias fundamentales relacionadas con la oferta educativa, los objetivos de la educación de adultos y los usuarios o participantes:

- a) Con relación a la oferta educativa, se evoluciona desde unas posiciones muy restrictivas (sólo las enseñanzas formales) hacia unas posiciones más amplias (todo tipo de educación, sea formal, no formal, e incluso, informal).
- b) Respecto de los objetivos de la educación de adultos, se produce también un cambio desde una concepción escolar centrada en el individuo hacia una concepción comunitaria, en la que el desarrollo personal se considera inseparable del desarrollo social.
- c) Finalmente, la referencia a los participantes sufre igualmente una evolución desde una concepción negativa (los que fracasaron, los que no tienen la Formación Básica, los que no fueron a la escuela) hacia una concepción global positiva, sin restricciones de ningún tipo, admitiendo que, la educación de adultos, simplemente, es la educación de las personas adultas, independientemente de que el educando se esté alfabetizando o haciendo un curso de doctorado (Medina 2003, 3, 21).

Aunque la formación de personas adultas tenga que facilitar la acreditación de niveles del sistema de enseñanza y posibilitar el acceso a otros, la planificación, aquí, debe aumentar las posibilidades de capitalización de experiencia acumulada y caracterizarse por una gran versatilidad y flexibilidad de recorrido. Si algo posibilita el nuevo entorno de formación es la



programación real de aprendizaje autónomo. La carencia fundamental del adulto con necesidades de formación es no haber aprendido a aprender (García Carrasco 2003, 103).

5.1.2. Principios pedagógicos de la educación de adultos

Sin ánimo de ser exhaustivos, Sarramona (1994) hace hincapié en los siguientes principios pedagógicos de la educación de adultos:

1. Autoformación, puesto que es el propio sujeto adulto el principal rector del proceso formativo.
2. Participación, para hacer factible el principio anterior de implicación personal del adulto en el proceso formativo. Participar, pues, constituye un derecho y una necesidad a la vez.
3. Análisis crítico de cuanto se proponga en las acciones educativas. De este modo, la vinculación será racional y no alienante, fruto de la reflexión personal que advierte pros y contras, ventajas y limitaciones, para luego tomar decisiones responsables.
4. Funcionalidad aplicativa de los contenidos propuestos. Aunque aquí convendría no llevar la exigencia pedagógica al extremo de hacerla equivalente a “pragmaticidad” pura y simple, se puede demandar la funcionalidad para indicar la vinculación de las acciones educativas con la problemática general que preocupa al sujeto o grupo, sin necesidad de llegar a proporcionar las soluciones concretas.
5. Interdisciplinariedad de los contenidos, porque la realidad no es fragmentaria y la comprensión adecuada de los problemas exige planteamientos globales.

5.2 Animación sociocultural

Este ámbito de la educación no formal gira entorno al concepto de cultura. Lo importante es la relación entre cultura y sociedad, y a partir de ella los diferentes grupos decidirán si la animación sociocultural, en unos casos, hace uso de los contenidos de la cultura popular (acerbo cultural autónomo, memoria colectiva, tradiciones, etc.) o, en otros, toma los contenidos de la cultura académica (asociada al saber universal y a la ciencia elaborada por unos pocos especialistas o científicos), e incluso de ambos.

En cualquier caso, el criterio lo ha dejado claro Trilla (1997): los contenidos culturales de la animación sociocultural serán aquellos que vinculen estrechamente esos contenidos culturales a la problemática social de los propios participantes (Medina 2003, 6, 9).

Todos los autores reconocen la dificultad para definir el concepto, que se nos presenta como polisémico, y multiforme a lo largo de su corta existencia. Así tenemos la de:

- “Entiendo la animación sociocultural como un proceso susceptible de intervención tecnológico-educativa en una comunidad delimitada territorialmente, que tiene por objetivo convertir a sus miembros, individual y socialmente considerados, en sujetos activos de su propia transformación y la de su entorno, de cara a la consecución de una mejora de su calidad de vida” (Ucar 1992, 37).

- “[...] es una actuación intencional para transformar las actitudes individuales y colectivas mediante la práctica de actividades sociales, culturales y lúdicas, hechas de un modo participativo” (Quintana 1993, 30).
- “La Animación Sociocultural es un método de intervención, con acciones de práctica social, dirigidas y destinadas a animar, ayudar, dar vida, poner en relación a los individuos y a la sociedad en general, con una adecuada tecnología, y mediante la utilización de instrumentos que potencien el esfuerzo y la participación social y cultural” (De Miguel 1995, 51).
- “El conjunto de acciones realizadas por individuos, grupos o instituciones sobre una comunidad (o un sector de la misma) y en el marco de un territorio concreto, con el propósito principal de promover entre sus miembros una actitud de participación activa en el proceso de su propio desarrollo, tanto social como cultural” (Trilla 1997, 22).

En la definición de Ucar (1992) destaca la dimensión comunitaria y territorial, así como el rasgo de actividad que se intenta impulsar en sus destinatarios, dando un mayor compromiso a la acción transformadora, al tiempo que plantea como fin último la mejora de la calidad de vida.

Trilla (1997), en su definición, sitúa la acción de la animación en un contexto comunitario, en cuanto que no es la sociedad global el marco de actuación, sino que la acción se concreta en un barrio, un pueblo, un grupo específico, o un sector de la población. Se trata de actividades que se realizan en una demarcación geográfica reducida. En la segunda parte de su definición aparece otro aspecto clave de este ámbito de la educación no formal: la participación, es decir, que los ciudadanos pasan a ser agentes activos de su propio desarrollo.

Por tanto, ambos autores comparten una serie de notas nucleares del concepto de animación sociocultural, y estas podrían ser las de *cultura* –o desarrollo sociocultural–, *comunidad*, *territorio* y *participación* (Álvarez 2004, 403).

Siguiendo con la delimitación conceptual, otro asunto relevante se refiere al establecimiento de la relación entre la animación sociocultural y la educación en el tiempo libre. Esta última, que es objeto de estudio de la pedagogía del ocio, es mayoritariamente considerada como un sector de la animación sociocultural, aunque la relación entre ambos conceptos no siempre ha estado exenta de polémica.

Se trata de un tipo de intervención educativa en la que la finalidad (mejorar las relaciones entre los miembros de una comunidad y promover cambios sociales) es tan importante como la propia metodología (la participación grupal). En tal caso, finalidad y método están fuertemente imbricados tanto en la teoría como en la práctica, toda vez que difícilmente se podrán conseguir los objetivos de la animación sociocultural si no se emplea una metodología grupal que facilite la participación y el compromiso de todos los implicados.

Esta estrecha relación entre finalidad y metodología obliga a que en cualquier programa de animación sociocultural se trate también sobre Dinámica de Grupo, sobre todo, porque el animador de grupo (sus aptitudes, sus funciones, su conducta) constituye una figura clave e imprescindible para que pueda prosperar la animación sociocultural (Medina 2003, 6, 2).

5.2.1. Características de la animación sociocultural

Respecto a sus características, encontramos también gran diversidad de autores a la hora de explicitarlas. Así tenemos:

1. Petrus, (1989): se trata de un proyecto, un factor transformador de la cultura, del individuo y de la sociedad.
2. Petrus, (1989): crea conciencia asociativa y ciudadana.
3. Ander-Egg (1989): carácter voluntario, relaciones no jerárquicas, basadas en la igualdad, respeto a la autonomía cultural y la aceptación del pluralismo cultural.
4. Froufe y Sánchez (1990): mejora la calidad de vida y de los individuos dentro de la sociedad.
5. Imhof: desarrolla la comunicación y estructura de la vida social por medio de la participación.
6. Wisgerbeer: permite ayudar a los individuos a tomar conciencia de sus problemas o de sus necesidades, y a estar en comunicación a fin de resolver colectivamente esos problemas.
7. UNESCO: busca estimular las iniciativas de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida socio-política en la que están integradas.
8. Favorece el establecimiento de objetivos acordes con las necesidades, aspiraciones y problemas de cada individuo y grupo social.

Entre otros autores que también trataron este tema podemos citar a Quintana (1993), De Miguel (1995), Ucar (1996), Trilla (1997), etc. Podemos resumir las características de la ASC diciendo que se trata de la participación de un colectivo en un proyecto local compartido, en el que dicho colectivo participa en el diseño, en la realización y en la evaluación del proyecto. Supone la integración de dos finalidades: una expansiva consistente en democratizar la cultura y llevarla a todos; y otra esencialmente comunitaria en la que se produce una franca y cabal participación de todos en actividades conducentes a la mejora del tejido social. (Medina 2003, 4, 5)

5.2.2. Ámbitos de la animación sociocultural

En cuanto a los ámbitos de la ASC, su clasificación, como sucede con la de otros campos de la educación no formal, es compleja por la amplitud y diversidad de sus programas y centros. Al menos, podrían distinguirse tres tipos de espacios:

1. Las instituciones específicas de animación sociocultural (universidades populares, centros cívicos, casas de cultura, etc.).
2. Los programas que se llevan a cabo en determinadas instituciones no específicas (actuaciones educativas en prisiones, actividades extraescolares, programas en centros de tratamiento de drogodependencias, etc.).

3. Las actividades puntuales que son organizadas por instituciones y organismos no específicos (excursiones, visitas a museos, fiestas, etc.). Otros criterios conducen al establecimiento de clasificaciones diferentes (Álvarez 2004, 404).

5.3 Educación especializada

El origen de la denominación “educación especializada” es francés. Con ella se hacía referencia a la atención a niños y jóvenes inadaptados y delincuentes, pero también a personas con discapacidades físicas y psíquicas. En gran medida, la amplitud de este concepto se ha reducido al separar de él la denominación “educación especial”, relacionada con deficiencias psíquicas y físicas, aunque no exista unanimidad sobre esta denominación (Álvarez 2004, 405).

Han sido múltiples y variadas las intervenciones realizadas en este ámbito educativo, y se han visto afectadas por elementos socio-políticos, económicos, ideológicos, etc. La asignación de profesionales formados para este campo de la educación, comienza a utilizarse en la Europa del siglo XX (Medina 2003, 4, 2).

Trilla (1993) nos sintetiza las etapas por las que ha ido pasando la educación de los inadaptados sociales: la etapa represiva, la de beneficencia, la terapéutica o técnica, y la crítica. Es decir, que en un primer momento los niños y los adolescentes eran atendidos por cuidadores, guardianes, etc., cuya función principal era la vigilancia y la disciplina apoyadas en el castigo.

De ahí se pasó a actitudes más humanitarias: casa, comida, vestido; siendo las instituciones asistenciales oficiales las que asumieron esta tarea. Con el desarrollo de las ciencias de la educación y el conocimiento del sujeto, se incorporaron programas y servicios, llegándose al momento actual, donde hay un consenso entre los profesionales que trabajan es este ámbito de la Educación Especializada (Trilla 1993, 97).

De dicho consenso, citaremos:

1. El derecho de los individuos inadaptados a ser ayudados.
2. La necesidad de crear proyectos educativos, superando el enfoque puramente asistencial.
3. El papel de la sociedad como generadora de los comportamientos inadaptados.
4. La participación de la persona inadaptada en su propio proceso de integración social.

En torno al término “educación especializada” se agrupan todas aquellas actuaciones educativas dirigidas a la prevención e intervención en problemas relacionados con la socialización, especialmente en referencia a los niños y jóvenes que padecen o se encuentran en riesgo de padecer algún conflicto o dificultad social. Pero, en un sentido amplio, cualquier persona o grupo que sufre o puede sufrir una situación de conflicto, dificultad o exclusión social, sería destinatario de este tipo de acción educativa. Luego estamos adentrándonos en un territorio más específico que el de la educación de adultos o el de la animación sociocultural. Mientras que los adultos representan la mayor parte de la población en todas las sociedades, y la animación va dirigida a destinatarios de cualquier edad y características sociales, la educación especializada está orientada a colectivos mucho menos amplios de la ciudadanía

que se encuentran en la frontera entre la adaptación y la inadaptación, la integración y la exclusión, o bien ya la han sobrepasado.

En la actualidad, las prácticas de la educación especializada podrían agruparse en torno a los dos ámbitos siguientes: 1) el medio natural en el que la persona se desenvuelve (la familia, el barrio, la localidad); y 2) las instituciones específicas de acción social (los centros penitenciarios, los centros de menores, comunidades de tratamiento de drogodependencias, etc.). En ambos marcos se pueden llevar a cabo actuaciones tanto preventivas como de reincorporación al medio, aunque las primeras predominan en el medio natural, y las segundas en la institución (Álvarez 2004, 405).

El lugar de la intervención no es el único criterio en el que puede pensarse para diferenciar los sectores de la educación especializada. Éstos también se agrupan según el problema de socialización que se plantee. Así, se distinguirían las situaciones de dificultad (menores en riesgo, menores desamparados, adultos y personas mayores excluidas, etc.) de los casos de conflicto (drogodependencia, conductas delictivas, etc.). El abordaje del primer tipo de problemas se encuentra especialmente conectado con el Estado del Bienestar.

En el caso de los comportamientos conflictivos, el enfoque más actual, que podría identificarse como social o ecológico, implica la actuación sobre los factores del medio, y sobre las interacciones entre éstos y los factores personales para, de esta forma, erradicar el fenómeno de la inadaptación. Desde esta perspectiva se concede un carácter eminentemente preventivo a la intervención educativa.

Un agente de educación especializada, que ejemplifica la concepción ecológica y preventiva, y que actúa en el medio natural en el que la persona se desenvuelve, es el *educador de calle*. Las actividades de los educadores en este ámbito tienen por objeto, generalmente, apoyar a los menores en situación de riesgo y a los adultos que viven en contextos de marginación y que, por consiguiente, padecen dificultades personales y sociales.

Un ejemplo distinto de actuación en el medio natural es la del equipo de educadores de la administración de Justicia, que hacen un seguimiento educativo del cumplimiento de una medida judicial con un menor en conflicto. En este caso, el menor es considerado infractor, por lo que el planteamiento educativo es fundamentalmente recuperador, al tiempo que se previenen nuevas transgresiones, y se actúa conjuntamente con la familia y otros agentes comunitarios para facilitar el desarrollo personal y social del adolescente (Álvarez 2004, 406).

Por otra parte, el segundo tipo de ámbitos de educación especializada según el lugar de la intervención –los centros específicos–, viene ejemplificado tradicionalmente por las instituciones de menores. Son diversos los criterios clasificatorios de éstas, pero se podrían plantear, al menos, los siguientes (Vallina 1999):

1. La titularidad (públicos o concertados).
2. La capacidad (residencias, hogares funcionales, pisos).
3. La edad de los menores alojados (materno-infantiles, infantiles, juveniles).
4. El tipo de medida (protección o reforma).

Adicionalmente, y desarrollando la primera clasificación, la titularidad, se distinguen dos tipos de administraciones públicas que gestionan las instituciones de menores: Justicia y Asuntos Sociales. El trabajo de los educadores en todos estos centros va dirigido a estimular la capacidad adaptativa y de autonomía de los menores, potenciando todos los aspectos relacionados con su desarrollo físico, psicológico y social.

5.4. Formación laboral

Este es un ámbito de intervención de la educación social que está teniendo un importante desarrollo desde hace años, debido a las estrechas relaciones existentes entre educación y trabajo. Una relación que nos remite, por un lado, a la necesidad de que la educación se realice pensando en el trabajo, y por otro a la convicción de que el trabajo es en realidad un espacio para el conocimiento y el aprendizaje, tanto de carácter formal y no formal (mediante procesos sistemáticos de formación) como informal (tal como reconocen los propios trabajadores cuando afirman que la experiencia es una fuente de formación). (Medina 2003, *Presentación*, 4).

Por otra parte, desde el punto de vista social, si el trabajo siempre ha sido importante, hoy se ubica en el núcleo del funcionamiento de los grupos humanos debido al auge de los valores vinculados a la productividad y a la eficiencia de las organizaciones laborales, así como a la conexión de estos fenómenos con el desarrollo socioeconómico.

Desde el punto de vista individual, facilitan la empleabilidad, y ésta, a su vez, repercute en la calidad de vida de los ciudadanos (Álvarez 2004, 408).

La diversificación de los programas formativos responde al carácter cambiante de los entornos laborales, siendo abundantes los recursos existentes para la formación e inserción laboral. Citaremos tres tipos generales de actuaciones:

a. La cualificación inicial, a la que pertenece también la formación recibida en el sistema educativo, pero que se convierte en formación ocupacional en el escenario no formal, se caracteriza por tener un objetivo estrictamente funcional, dirigido de forma exclusiva a la obtención de destrezas y habilidades dentro de una ocupación determinada, y que en nuestro país queda bien ejemplificada por dos tipos de centros específicos: las escuelas-taller y las casas de oficios. Además de estos centros, los programas de garantía social también se incluyen dentro de la formación ocupacional.

Programas de iniciación profesional, talleres profesionales, necesidades educativas especiales, y formación para el empleo, son modalidades que la Ley en curso está considerando como una oportunidad de formación profesional específica para los jóvenes entre 16 y 21 años que no han alcanzado los objetivos mínimos de la escolarización obligatoria, y que sustituirán a los programas de garantía social.

b. La formación en el empleo, que se identificaría con la formación continua, se suele llevar a cabo, aunque no necesariamente, en las propias empresas, que de manera creciente tienen sus propios planes de formación y departamentos de Recursos Humanos.

c. Los programas de transición a la vida activa, o de ésta hacia una situación de tiempo libre. Los más habituales son los del paso a la vida activa dirigidos a jóvenes sin experiencia laboral, y los que tienen como objetivo la preparación para la jubilación.

En el primer caso, la estrategia de transición consiste en tender un puente entre la formación y el empleo, haciendo partícipe al destinatario de la experiencia de la vida activa, con la consiguiente satisfacción y mejora de su calidad de vida, que también se extiende a su entorno comunitario.

En cuanto al segundo tipo de acciones formativas –la preparación para la jubilación–, se hallan las promovidas por las administraciones públicas, fundaciones, asociaciones y organizaciones no gubernamentales, que intentan prevenir la exclusión social y el aislamiento mediante la promoción de conocimientos, habilidades y actitudes que mantengan y desarrollen actividades de ocio y de tipo social (por ejemplo, voluntariado) en personas que han atravesado por procesos de jubilación forzosa o voluntaria, o van a hacerlo próximamente (Álvarez 2004, 411).

Los tres grupos de actuaciones generales (a, b, c), que hemos citado, están afectados por el carácter procesual o continuo de la formación que viene exigido por todos los fenómenos relacionados con la crisis de los entornos laborales. A su vez, el *continuum* de la formación reclama una coordinación entre todos sus agentes (el sistema educativo, los centros y programas de formación ocupacional, y los entornos laborales) (Álvarez 2004, 410).

Si nos situamos ya en el estricto medio laboral, la formación que convendrá a los adultos deberá contemplar los objetivos generales siguientes (Castillejo, Sarramona, y Vázquez 1988):

1. Habilitar de forma progresiva para realizar tareas de mayor preparación y responsabilidad.
2. Actualizar los conocimientos y las habilidades que permitan afrontar los avances producidos en las empresas y puestos laborales.
3. Hacer de la formación laboral una fuente de satisfacción personal y mejora personal, a la vez que se cubren las necesidades de los centros laborales.

Por lo que respecta a los contenidos, también se podrían considerar tres grandes campos de acción:

- a. *Conocimiento de la propia empresa.* Este conocimiento debiera abarcar los productos, estructura, programas previstos, etc., todo aquello que permite identificarse con la institución o empresa en la que se trabaja, y dar sentido al trabajo individual dentro de ella.
- b. *Conocimientos profesionales.* Incluyen los específicos de las tareas que corresponden al puesto de trabajo del sujeto, aunque no por ello han de reducirse exclusivamente a las funciones individuales, sino que en muchos casos habrán de abarcar una panorámica amplia que dé sentido a las tareas concretas.
- c. *Formación personal.* Quedarían situados todos los conocimientos que rebasan las estrictas técnicas profesionales, y que contemplan al sujeto como miembro de una comunidad laboral y social. En definitiva, aquí se contempla la persona en su totalidad, bajo el prisma de que la formación laboral ha de integrarse en una concepción integral de la persona, para que resulte realmente enriquecedora y plenamente educativa.

5.4.1. Modalidades y estrategias metodológicas de la formación laboral

Las modalidades organizativas generales que se dan en la formación laboral, llevada a cabo desde el marco de las empresas, se puede agrupar en los siguientes capítulos:

1. Centros de formación pertenecientes a las propias empresas. Incluye la formación que las empresas proporcionan a través de sus respectivos servicios o departamentos de formación, para lo cual cuentan con personal especializado.
2. Formación realizada fuera de las empresas, en centros específicos de formación. La iniciativa de la formación puede ser tanto del sujeto como de la empresa, si bien en este caso suele preponderar la primera.
3. Formación realizada en el seno de las empresas, pero a cargo de personas y organismos no pertenecientes a las mismas. Si existe centro de formación en la propia empresa, el programa en cuestión suele insertarse en el programa general de formación del mismo; en caso contrario puede tratarse de una necesidad puntual de formación o bien de la consideración que tal sistema es más rentable que poseer un servicio de formación propio.

Con cada una de estas alternativas organizativas caben diversas opciones metodológicas que, como es lógico, variarán según la naturaleza de la formación que se pretende, los recursos disponibles y las variables contextuales concretas.

En cualquier caso, y con independencia de cuál sea la modalidad metodológica que se emplee, toda formación laboral deberá contemplar algunos principios metodológicos básicos:

1. El aprendizaje y la actualización laboral se enmarcan en los principios generales del aprendizaje adulto. Por consiguiente, no se logran con planteamientos paternalistas ni con motivaciones alejadas fuera del mundo adulto.
2. La formación laboral ha de estar basada en los principios de rigor, realismo y participación si se pretende que sean plenamente eficaces. Dadas las características diferenciales de los sujetos, agudizadas por el hecho de ser adultos y haber acumulado una experiencia personal marcada por el paso de los años, toda metodología ha de posibilitar un amplio marco de individualización, tanto por lo que se refiere a los contenidos como al ritmo de aprendizaje.
3. La naturaleza propia de la formación laboral confiere un marcado cariz aplicativo a los contenidos y objetivos, aunque se incorporen amplios marcos teóricos para la justificación e interpretación de tal aplicación.
4. La evaluación de la formación laboral tiene en la modificación de los hábitos laborales, o en la adquisición de los nuevos, el principio rector de su eficacia. Sin embargo, la eficacia siempre se contempla en relación a la eficiencia u optimización de los recursos (Sarramona 1994, 265).

6. OTROS PROGRAMAS EDUCATIVOS NO FORMALES

Aquí sólo pretendemos citar una serie de áreas específicas en las cuales interviene la educación no formal, aunque esto no signifique que sean exclusivas de la misma, ni tampoco que excluya la tarea que la escuela realice o deba realizar sobre ellas (Trilla 1993).

Cuatro de ellas, que gozan actualmente de un especial interés, son: la educación ambiental, la educación intercultural, la educación para la salud y la educación cívica.

Más que grandes áreas de la educación no formal, la mayoría adoptan la forma de programas o acciones educativas, de tono fundamentalmente preventivo, que forman parte de áreas de actuación más amplias (animación sociocultural, educación de adultos, educación especializada e incluso, en ocasiones, formación laboral). Es decir, son educaciones que funcionan como ejes transversales.

Es conveniente destacar una nota común a todos estos programas, y es la relevancia que tienen los valores en sus objetivos y contenidos educativos. De hecho, las educaciones de las que estamos hablando tienen mucho que ver con las sensibilidades actuales, o con lo que representan objetos valiosos en los comienzos del siglo XXI (el medio ambiente, la salud, la convivencia, etc.). Luego los destinatarios de los programas de educación ambiental, educación para la salud, educación cívica, educación intercultural, etc., son todos los ciudadanos, jóvenes y adultos, excluidos e integrados en la red social, trabajadores y desempleados. Veamos el significado de algunas de estas educaciones que, según Álvarez (2004) en su contenido, son específicas, pero que, en cuanto a la población destinataria, son universales.

6.1. Educación ambiental

Es el conjunto de actuaciones educativas intencionales, que tienen como objetivo directo aspectos cognoscitivos, valorativos o actitudinales, relacionados con el medio ambiente (Trilla 1993, 144).

Los actuales problemas ecológicos que están afectando a la calidad de vida del ser humano y a su propia supervivencia (desertización, deforestación, pérdida de la capa de ozono, etc.). Las actuaciones en este ámbito tratan de regular las relaciones entre las personas y el medio en el que viven, intentando restablecer el equilibrio entre ambas partes, y transmitiendo valores de respeto y responsabilidad. Las prácticas de educación ambiental, más que encontrar explicaciones al deterioro ambiental producido, lo que deben hacer es educar para una relación más respetuosa con el medio natural y urbano, lo que conlleva un cambio de estilos de vida. Entre las agencias de educación ambiental, habría que destacar la actividad de las organizaciones ecologistas, los grupos y asociaciones infantiles y juveniles de tiempo libre, y las granjas-escuela y escuelas de naturaleza (Álvarez 2004, 412)

6.2. El interculturalismo

La interculturalidad es la acción y la comunicación entre individuos, entre grupos, entre instituciones, pertenecientes a culturas diferentes. El enfoque intercultural se basa en una triada de nociones: diversidad, singularidad, universalidad, que da lugar a una dinámica discursiva.

Al concebir la cultura como algo dinámico, y al hombre como generador de la misma en un espacio y en un tiempo determinado, podemos decir que el interculturalismo es la búsqueda de una convivencia plural y dialógica, teniendo en cuenta los marcos universales de los Derechos Humanos.

La educación intercultural es comprensión de la diversidad, regreso del “otro” como tema esencial, conjugar la alteridad, la pluralidad cultural, y pasar del conocimiento al reconocimiento, manteniendo una actividad comunicacional con consenso y coherencia. En este contexto comunitario, plural y diverso, son múltiples los programas y acciones que se llevan a cabo, tanto por organismos oficiales como por organizaciones no gubernamentales.

La creciente inmigración en nuestra Comunidad Canaria hace necesario el desarrollo de estas acciones conducentes a una convivencia positiva y a un pluralismo democrático, que defienda la idea de diversidad como algo enriquecedor, y al desarrollo de actitudes sociales como la tolerancia, justicia y solidaridad.

6.3. Educación para la salud

Abarca las actuaciones que tienen por objeto promover, en la población en general, una serie de conocimientos, hábitos y actitudes que inciden positivamente en la promoción de la salud (Fortuny 1991). Es obvio que la salud es un bien preciado, máxime cuando la cronología va haciéndose presente.

En la actualidad, la educación para la salud ya no sólo busca no padecer la enfermedad, sino también desarrollar estilos de vida deseables, y gran parte de los programas van dirigidos a promover hábitos y actitudes positivas frente a la salud física, psíquica y social.

6.4. Educación cívica

Por último, la educación cívica tendría un ámbito de actuación aún mayor que las tres educaciones específicas anteriores. Según Maillo (1971), se propone la formación del ciudadano preparándolo para comprender a la sociedad de la que forma parte, su situación en ella y en los diversos círculos que la integran, y a los que él pertenece, directa o indirectamente.

Una de las principales competencias que tradicionalmente se ha asignado a la escuela es la formación de ciudadanos, pero en la educación no formal también hallamos diversas instituciones y organismos que contribuyen a este mismo fin. Así, desde las concejalías de educación y cultura de los ayuntamientos se organizan numerosas actividades y se planifican programas de educación cívica que comprenden varias educaciones específicas (vial, ambiental, del consumidor, etc.). Lo mismo podría decirse del área educativa de los centros cívicos.

Asimismo, los partidos y sindicatos promueven, mediante sus actividades (conferencias, campañas publicitarias, cursos), la concienciación y la participación ciudadana en la vida pública. La administración central también desarrolla campañas nacionales, a través de los medios de comunicación, sobre diversos deberes y derechos ciudadanos (Álvarez 2004, 411), y otras muchas acciones llevadas a cabo en diversos ámbitos, todas ellas teniendo como fin la conciencia la aceptación y el compromiso de los valores de solidaridad, respeto y participación.

ACTIVIDADES

1. Analiza los cambios que se han producido en la concepción de las colonias escolares (o colonias de vacaciones), tomando como ejemplo alguna experiencia desarrollada en tu ciudad.
2. Infórmate de las principales organizaciones no gubernamentales que funcionan en tu ciudad o comarca. Estudia su historia y sistema de trabajo y cómo plasman sus objetivos en publicaciones y otras formas de difusión de los mismos. Averiguar cómo forman a sus miembros.
3. Recoge información sobre proyectos educativos de la concejalía de juventud de tu municipio y clasifícalos según las áreas de la educación no formal. Preséntalos en un cuadro definiendo también sus objetivos.

BIBLIOGRAFÍA**BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

- GARCÍA CARRASCO, J. (Coord.) (1997). *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel.
- MEDINA, O. (1997). *Modelos de educación de personas adultas*. Barcelona: El Roure.
- MEDINA, O. (2003). *Proyectos de Intervención en Pedagogía Social*, Colección Manuales Docentes de Psicopedagogía. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- POZO del, M^a MAR (Ed.) (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SARRAMONA, J; VÁZQUEZ, G.; y COLOM, A. (1998). *Educación No Formal*. Barcelona: Ariel.
- SARRAMONA, J. (Ed.) (1992). *La Educación No Formal*. Barcelona: CEAC.
- TOURINÁN, J. (1983). “Análisis teórico del carácter “formal”, “no formal” e “informal” de la educación”. *Papers d'Educació*, 1, 105-127.
- TRILLA, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- TRILLA, J. (Coord.) (1997). *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel.
- UCAR, X. (1992). *La animación sociocultural*. Barcelona: CEAC, Pedagogía Social.
- UCAR, X. (1996). Los estudios de educación social y la animación sociocultural. *Claves de la Educación Social*, 2, 18-29.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

- ANDER-EGG, E. (1989). *La animación y los animadores*. Madrid: Narcea.
- ALMEIDA, A. (2004). Escultismo y educación física en Canarias (1912-1920). En *Vegueta. Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, 8. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. (en prensa).
- ALMEIDA, A. (2005). Las colonias escolares: higiene y educación física en Canarias. En P. Dávila y L. M. Naya (coord.). *La Infancia en la historia: espacios y representaciones*, 1, 571-582. Donostia: Erein.
- ÁLVAREZ, J. (2004). Áreas de actuación y agentes en la educación no formal. En M^a del Mar del Pozo (Ed.) (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, 395-419. Madrid: Biblioteca Nueva.
- BARRADO, M. (1990). Metodologías en intervención socioeducativa. En *Educación de adultos y animación sociocultural* (pp. 71-86). Santander: I.C.E, Universidad de Cantabria.
- CASTILLEJO, J.; SARRAMONA, J. y VÁZQUEZ, G. (1988). Pedagogía laboral. En *Revista Española de Pedagogía*, 181, septiembre-diciembre, 421-440.
- COLOM, A. (1987). *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.

- COLOM, A. SUREDA, J. y SALINAS, J. (1988). *Tecnología y medios educativos*. Madrid: Cincel.
- COLOM, A. (1992). Estrategias metodológicas en la educación no formal. En Sarramona, J. (Ed.). *La educación no formal*, 51-73. Barcelona: CEAC, Pedagogía Social.
- COLOM, A. (1998). Planificación de la Educación no formal. En Sarramona, J.; Vázquez, G. y Colom, A. *Educación no formal*, 165-200. Barcelona: Ariel.
- COOMBS, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- COOMBS, P. H. (1985). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- COOMBS, P. H. y AHMED, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non Formal Education can Help*, Baltimore, J. Hopkins University Press, (traducción castellana de L. Rodríguez, (1975): *La lucha contra la pobreza rural. Aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.
- DELORS, J. (Ed.) (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- DE MIGUEL, S. (1995). *Perfil de Animador Sociocultural*. Madrid: Narcea.
- ESCÁMEZ, J. (2003). La necesidad de que los programas socioeducativos sean sometidos a debate público. En *Evaluación de Políticas Educativas*, Actas del VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación (pp. 145-156). Madrid: papeles/ papéis.
- FAURE, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- FLECHA, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure.
- FORTUNY, M. (1991). Educación para la salud. En Quintana, J. (Coord) *Iniciativas sociales en educación informal* (pp. 200-249). Madrid: Rialp.
- FROUFE, S. (1998). *Técnicas de grupo en animación comunitaria*. Salamanca: Amarú.
- FROUFE, S. y SÁNCHEZ, M. (1990). *Animación Sociocultural. Nuevos enfoques*. Salamanca: Amarú.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1988). Agentes de la educación formal, no formal e informal. En *Symposium Internacional de filosofía de l'educació* (pp. 127-155). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- GARCÍA CARRASCO, J. (2003). Ciclo vital, educación de adultos y globalización. En *Evaluación de Políticas Educativas*, Actas del VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación (81-107). Madrid: papeles/ papéis.
- GUEREÑA, J. y TIANA, A. (1994). La educación popular. En Guereña, J.; Ruiz Berrio, J. y Tiana, A. *Historia de la Educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- MAILLO, A. (1971). *Educación Social y cívica*. Madrid: Escuela Española.
- ORTEGA, J. (Coord.) (1999). *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel.
- OTERO, E. (2004): Origen y evolución de la Educación no Formal. En M^a del Mar del Pozo (Ed.). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 377-399). Madrid: Biblioteca Nueva.
- PETRUS, A. (1989). Animación sociocultural. En *Pedagogía social educación no escolar* (pp. 241-254). San Sebastián: Ed. Universidad del País Vasco.
- QUINTANA, J. (1993): *Los ámbitos Profesionales de la Animación*. Madrid: Narcea.

- REQUEJO, A. (1983). Dimensión histórico-problemática y perspectiva etnológica de la educación formal - no formal - informal. Comunicación presentada al I Seminario de Teoría de la Educación, Salamanca (doc. multicopiado).
- SARRAMONA, J. (1989): *Fundamentos de la Educación*. Barcelona: CEAC.
- SARRAMONA, J. (1994). La educación permanente. En Castillejo J., Vázquez, G., Colom, A. y Saramona J. *Teoría de la Educación* (pp. 254-267). Madrid: Taurus Universitaria.
- TIANA, A. (1992). *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña 1898-1917*. Madrid: MEC/CIDE.
- TRILLA, J. (1992). La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación. En Sarramona, J. (Ed.). *La educación no formal*. Barcelona: CEAC.
- TRILLA, J. (1996). L' < aire de família > de la pedagogia social, en *Temps d'Educació*, 15, 39-56.
- TRILLA, J. (1997). Concepto, discurso y universo de la animación sociocultural. En Trilla, J. (Coord.). *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, 13-39. Barcelona: Ariel.
- UNESCO (1997). *La educación de las personas adultas. La agenda para el futuro*. 11-12. Hamburgo, Instituto de la Educación de la UNESCO (<http://www.unesco.org/education/uiel/con-fintea/pdf/con5spa.pdf>).
- VALLINA, M. (1999). El educador social en las instituciones de menores. En Ortega, J. (Coord.), *Educación social especializada* (pp. 136-140). Barcelona: Ariel.

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. ¿Qué iniciativa complementaria a la escuela trató de dar respuesta al excesivo intelectualismo de la educación formal, además de buscar una mejora social desde la perspectiva higiénica?
 - a) El movimiento scout.
 - b) Las colonias escolares.
 - c) Sociedades Económicas de Amigos del País.

2. El conjunto de procesos que pretenden la educación de las clases sociales inferiores realizados fuera, o paralelamente, a los procesos escolares, recibe el nombre de:
 - a) Educación popular.
 - b) Educación social.
 - c) Educación permanente.

3. ¿Qué institución española de los años sesenta pretendió emular las actividades del movimiento scout, pero sustentada en una ideología totalitaria de estructura militar?
 - a) Frente de Juventudes.
 - b) Organización Juvenil Española.
 - c) Obra Sindical de Educación y Descanso.

4. ¿Qué autor puso en relevancia a finales de los años sesenta la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares?
 - a) Faure.
 - b) Ahmed.
 - c) Coombs.

5. “Un proceso que dura toda la vida y en que la persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes (...) mediante las experiencias diarias y en su relación con el medio ambiente”, es la definición de:
 - a) Educación Permanente.
 - b) Educación Informal.
 - c) Educación no formal.

6. “El conjunto de medios y herramientas que posibilitan y viabilizan de una forma organizada los quehaceres diarios de dichos procesos”, se aplica en la educación no formal para definir:
 - a) El proyecto.
 - b) El método.
 - c) La planificación.

7. La evaluación que se realiza durante la ejecución del proyecto recibe el nombre de:
- a) Evaluación formativa.
 - b) Evaluación diagnóstica.
 - c) Evaluación sumativa.
8. Se entiende por “educación especializada” todas aquellas actuaciones educativas dirigidas a:
- a) La prevención de las dificultades en el aprendizaje.
 - b) La prevención e intervención en problemas relacionados con la socialización.
 - c) La prevención e intervención en temas de salud.
9. El concepto de educación de personas adultas, hoy coexiste con:
- a) Posiciones compensatorias y escolares, evolucionando hacia una concepción global y comunitaria.
 - b) Posiciones academicistas y pragmáticas.
 - c) Posiciones formativas y funcionales.
10. La planificación y metodología en la educación no formal, se caracteriza por:
- a) La uniformidad, organización y estructuración.
 - b) Simplicidad, linealidad y desarrollo.
 - c) Su heterogeneidad, diversidad y complejidad.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. b
2. a
3. b
4. c
5. b
6. b
7. a
8. b
9. a
10. c

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Animación sociocultural: ámbito de la educación no formal, cuya finalidad principal es el desarrollo comunitario por medio de la participación cultural de los ciudadanos (Medina).

Ecléctica: tendencia filosófica que consiste en seleccionar, entre las doctrinas de diferentes escuelas, aquellas tesis que sean conciliables entre sí, prescindiendo de aquellos elementos que las hagan incompatibles. Posturas intermedias en vez de seguir soluciones extremas.

Educación especializada: ámbito de la educación no formal, cuyas actuaciones educativas van dirigidas a la prevención e intervención sobre las personas que se encuentran en situación de conflicto, dificultad o exclusión social (Álvarez).

Escultismo: movimiento juvenil fundado en 1907 por el militar Baden Powell cuyos principios pedagógicos se centran en la educación en un medio natural como base para dar respuestas a las necesidades de la vida social.

Estado del bienestar: sistema social de organización en el que se procura compensar las deficiencias e injusticias de la economía de mercado, con redistribuciones de rentas y prestaciones sociales otorgadas a los menos favorecidos.

Formación continua: es la educación destinada a los trabajadores en activo (Medina)

Humanismo. Corriente intelectual (heterogénea en todos sus aspectos) que informó el espíritu del Renacimiento.

Laicismo: doctrina que defiende la independencia del hombre o de la sociedad, y más particularmente del Estado, de toda influencia eclesiástica o religiosa.

Liberalismo: denominación empleada desde el siglo XIX para designar la ideología y forma de vida individualista-racionalista surgida de la Ilustración.

Pedagogía laboral: parte de la pedagogía que recoge los conocimientos, teorías y técnicas sobre la formación de los trabajadores en activo.

Praxis: práctica, en oposición a teoría. Término introducido por Marx para designar el proceso de cambio y transformación, por la actividad humana, en la realidad objetiva. Obrar, ejecutar.

Universidad Popular: movimiento universitario que pretendió extender los beneficios de la educación a las sectores de población más desfavorecidos.