

Nº 12

ISSN: 1698-7799

Monográfico
Europa 2010

FORO



Pensamiento, cultura
y sociedad

Salamanca, 2010

de Educación

FORO DE EDUCACIÓN
Pensamiento, cultura y sociedad

Director: José Luis Hernández Huerta (Universidad de Salamanca).

Subdirectores: Laura Sánchez Blanco (Universidad Pontificia de Salamanca) e Iván Pérez Miranda (Universidad de Salamanca).

Jefe de redacción: Alfonso Diestro Fernández (UNED. Madrid).

Consejo de redacción: Anselmo Calzada Oliveira (Universidad de Salamanca), Alexia Cachazo Vasallo (Universidad de Salamanca), Verónica Cobano-Delgado Palma (Universidad de Sevilla), Alejandro J. García Montero (Colegio Maristas San José de León), Alicia García-Miguel Camarero (ADRISS), Sara González Gómez (Universidad de Salamanca), Alberto Hernando Garreta (Universidad Pontificia de Salamanca), Brenda Melero Ventola (Universidad de Salamanca), Esther Prieto Jiménez (Universidad Pablo Olavide de Sevilla), Gabriel Ramírez Torres (Universidad Católica Andrés Bello. Venezuela), Francisco José Rebordinos Hernando (Universidad de Salamanca), María Teresa Terrón Caro (Universidad Pablo Olavide de Sevilla) y John Albert Tito Añamuro (Universidad Andina. Perú).

Comité científico: Dr. José Manuel Alfonso Sánchez (Universidad Pontificia de Salamanca). Dr. Manuel Álvarez Tardío (Universidad Rey Juan Carlos. España), Dra. Antonella Cagnolati (Università degli Studi di Foggia. Italia), Dr. Pedro Fernández Falagán (Universidad Pontificia de Salamanca. España), Dr. Ferrán Ferrer Juliá (Universidad Autónoma de Barcelona. España), Dr. José María Hernández Díaz (Universidad de Salamanca. España), Dra. María José Hidalgo de la Vega (Universidad de Salamanca. España), Dr. Manuel Joaquim Loureiro (Universidade da Beira Interior. Covilhã. Portugal), Dr. Víctor M. Juan Borroy (Universidad de Zaragoza. España), Andrés Payà Rico (Universidad de Valencia. España), Dra. Lucía Raynero Morales (Universidad Católica Andrés Bello. Caracas. Venezuela), Dra. Mercedes Rosúa Delgado (Escritora. Madrid. España), Dr. Antonio Sánchez Cabaco (Universidad Pontificia de Salamanca. España), Dr. Eliseudo Salvino Gomes (Universidade Católica de Basília. Brasil), Dr. Javier Manuel Valle López (Universidad Autónoma de Madrid. España), Dr. Aurelio Villa Sánchez (Universidad de Deusto. España).

Documentalista: Jesús López Lucas y María Luisa Fernández Diez.

Gabinete de comunicación: Álvaro Andrés Sánchez, Tomás Criado Muñoz y Ana Alonso Martín.

Servicios Web: Pablo López Torres, Rodrigo Santamaría Vicente y Fernando Valle Pérez.

Portada: Carlos Martín González.

Diseño y composición: José Luis Hernández Huerta.

Página Web: www.forodeeducacion.com

Correo electrónico para información y colaboraciones: jlhhuerta@mac.com

Correo electrónico para pedidos e intercambios: ivan@usal.es

Dirección postal: C/ Valle Inclán, 31. Cabrerizos (Salamanca). 37193.

Teléfono (información y colaboraciones): 646 23 78 68.

Teléfono (pedidos e intercambios): 655 45 63 85.

Edita: José Luis Hernández Huerta

Realiza: Globalia Artes Gráficas.

C/. Severo Ochoa, 9. Pol. Ind. «Los Villares»

Tel.: 923 20 43 97 – Fax: 923 20 43 21

37184 VILLARES DE LA REINA (Salamanca)

Periodicidad: Un número al año.

Depósito Legal: S. 1.007-2003

ISSN: 1698-7799

Foro de Educación se incluye sistemáticamente en las bases de datos

Latindex, DICE, OIE, Millenium, DOIS, DIALNET, REBIUM, REDINED, DIGITALIA, INFODOC y DOAJ

Sumario

Editorial. Europa 2010. Un horizonte educativo común	3
Monográfico. Europa 2010	
La política educativa de la Unión Europea en el laberinto del Minotauro, <i>Javier M. Valle López</i>	7
Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa, <i>Luis Toribio Briñas</i>	25
El papel de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de la educación en el establecimiento de una política educativa europea, <i>Alfonso Diestro Fernández</i>	45
Contemplando Bolonia: una década de acontecimientos en la forma ción del Espacio Europeo de Educación Superior, <i>Ángel de Juanas Oliva</i>	69
La formación inicial de los maestros en el Espacio Europeo de Educa- ción Superior: la opinión del estudiante, <i>Jesús Manso Ayuso y Rocío Garrido Martos</i>	93
Atención educativa a la diversidad. Los alumnos sordos en las aulas de Portugal y Turquía, <i>Vicente J. Llorent García y María López González</i>	111
Estudios	
Educación e ideología en Mozambique: colonialismo, marxismo, neoliberalismo. ¿Superar la inequidad social?, <i>Ramón Aguadero Miguel</i>	125
La Historia de la Educación como Historia de la Infancia. El ejemplo de Buenaventura Delgado, <i>Angela Giallongo</i>	161
¿Qué engaña más, la memoria o los documentos? Experiencias de la pedagogía Freinet en la escuela rural en los años setenta, <i>Tamar Groves</i>	171

Presencia de la mujer en las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País (1775-1808), <i>María Consolación Calderón España</i>	185
Tendencias actuales en el aprendizaje-adquisición de las lenguas extranjeras: la didáctica del francés lengua extranjera (FLE), <i>Silvia Rodríguez Díez</i>	233
La segunda piel de tres arqueros: Heracles, Paris y Dolón, <i>José Javier Vilarriño Rodríguez</i>	255
Entrevista	
Charla con Javier M. Valle López	271
Miscelánea	
Textos para la reflexión y el debate	
El rapto de Europa, <i>Mercedes Rosúa</i>	289
Comunicación institucional europea: El difícil equilibrio entre la formación y la comunicación política, <i>Rocío Cervera Crespo y José María Cruz Rodríguez</i>	317
Montevideo, una ciudad educadora, <i>José María Hernández Díaz</i>	327
Creación literaria	
El péndulo, Coltraine y El invierno. Poemas para espantapájaros, <i>Brenda Melero Ventola</i>	337
Recensiones	339
Normas de colaboración para la revista	

Editorial

Europa 2010. Un horizonte educativo común

Se ha señalado en numerosas ocasiones al presente año 2010, como el referente definitivo para el devenir educativo de Europa. Supone la fecha prevista para la realización del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), para la valoración de los logros obtenidos con la Estrategia adoptada en el Consejo de Lisboa (2000), también para comprobar si los sistemas educativos europeos han conseguido alcanzar los objetivos precisos (adoptados tras el Consejo Europeo de Estocolmo en 2001) y si estos han consolidado las reformas para el desarrollo de las ocho competencias clave, para la educación a lo largo de toda la vida en el espacio europeo. Se han de valorar por tanto en estos momentos, el alcance de las realizaciones en todos los niveles de la educación en Europa, desde la educación primaria hasta la universitaria. A tenor de lo expuesto en las grandes declaraciones políticas de principios de siglo, parecía que el 2010 sería el *año cero* para la educación en Europa, *que habría un antes y un después del mismo...* Así pues, no es casual que desde Foro de Educación se haya dedicado el tema monográfico de este número, al horizonte educativo que afronta Europa en 2010. En particular, esta cuestión es de gran relevancia para la política educativa europea, pues en estos momentos comienza a definirse la nueva estrategia para el siguiente periodo, con la propuesta del nuevo Programa de trabajo denominado *Educación y Formación en Europa 2020*.

En este monográfico el lector podrá encontrar una mirada particular a la Europa de la educación, de la mano de aquellos que la viven, sienten y trabajan cada día desde sus particulares atalayas docentes e investigadoras, siguiendo una tendencia europeísta, que implica posicionamientos tan críticos con el proceso, como argumentos científicos y datos que sustenten las opiniones. Conviene recordar que el *europeísmo* implica una actitud positiva ante el proceso de unidad europea emprendido de manera voluntaria y pacífica, por los países europeos hace ya más de medio siglo. Pero este positivismo no debe confundirse con un furor *eurocentrista*, o por el hecho de dejarse llevar por el *eurofanatismo*, sino todo lo contrario, debe entenderse

desde una perspectiva crítica, participativa y constructiva, ante el proceso de *unidad en la diversidad* emprendido en el Viejo Continente. Por tanto, es muy importante destacar antes de continuar, que la noción de Europa a la que se hace referencia en este monográfico responde al sentido más amplio de su expresión y no debe restringirse su acepción, ni por cuestiones estrictamente geográficas, ni tampoco por las geopolíticas que puedan limitar la europeidad a la pertenencia a cualquiera de las dos organizaciones interestatales presentes en el Viejo Continente: el *Consejo de Europa* (COE) –fundado en 1949, agrupa en la actualidad a 47 países- y la *Unión Europea* (UE) –fundada 1957 y compuesta por 27 Estados miembros-. Decía Foucher¹, reconocido geógrafo y colaborador habitual del COE, que *Europa sigue siendo una entidad geopolítica virtual, una suma de fragmentos que han de ser puestos en orden. Pero la idea dominante es que descansa sobre una serie de valores que se hacen relevantes en un proyecto común contractual*. Este proyecto, de unidad europea a pesar de su diversidad, se caracteriza por la difusión progresiva de los procedimientos de la democracia y de la supremacía de la ley –separación de poderes, elecciones y prensa libres, independencia de la justicia, respeto a los derechos humanos y a las minorías-, así como por el reconocimiento y la valoración por parte de sus ciudadanos de una herencia cultural y un patrimonio común y compartido.

Una vez hemos delimitado el contexto al que nos referimos y la actitud con la que lo afrontamos, nos adentramos en los contenidos que compondrán el monográfico dedicado a la Europa educativa del 2010. En primer lugar, Javier Valle (UAM) nos presenta la descripción de las realizaciones recientes de la política educativa de la UE, valorando los logros obtenidos en relación con las perspectivas previstas para este periodo en la *Agenda de Lisboa*, que parecen no haber tenido todo el éxito que se presuponía por parte de las altas instancias políticas europeas. El propio autor se cuestiona si la política educativa se encuentra en una encrucijada de poder, atrapada *en su propio laberinto del Minotauro*, caracterizado por aquellos Jefes de Estado y de Gobierno que carecen de cualquier actitud europeísta y sólo atienden, o se dejan llevar, por sus propios intereses partidistas o nacionalistas. La segunda colaboración se encuentra cargo de Luis Toribio (IES La Solana), quien nos ofrece una visión clarificadora –y complementaria al artículo de Valle- sobre el marco de las nuevas competencias básicas y su inserción en los sistemas educativos europeos. Expone el autor, que las transformaciones sociales, económicas y culturales acaecidas en la Unión Europea, dibujan un escenario en el que se plantea el interrogante de cuáles son las aptitudes básicas que deben adquirirse en la actualidad, para desenvolverse con garantías en el nuevo contexto europeo. Surge así la necesidad de repensar los sistemas de educación y for-

¹ Foucher, M. (1995): *Las nuevas caras de Europa* (Consejo de Europa, Estrasburgo), p. 13.

mación en clave curricular y aparecen entonces las nuevas *competencias básicas*, cuyos rasgos definitorios conllevan implicaciones sustanciales en el diseño y desarrollo curricular, desde el marco orgánico del currículum, hasta la Programación Didáctica y de Aula. A continuación, quien esto suscribe (UNED), pretende ofrecer una mirada al pasado, retrocediendo a los orígenes y las fuentes de las que se nutrió la actual política educativa europea. A pesar de lo que muchos piensan, no provienen de la UE El nacimiento y la consolidación de la política educativa europea se remonta casi sesenta años atrás y encuentra en la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de la Educación (CPMEE), al grupo de pioneros que motivaron esta cooperación en el marco político ofrecido por el COE. Esta organización interestatal propició desde su fundación el contexto adecuado para crear, lo que con el tiempo sería considerado como el *forum paneuropeo de discusión política en materia de educación* por excelencia, del que se nutriría a posteriori la política de la educación de la Comunidad Europea.

Como no podía ser de otra forma, debido al impacto social producido y a la relevancia del momento presente, el *EEES* –el denominado *Plan Bolonia*– se convierte en otro elemento clave en el cual centrar la atención de este monográfico. Ángel de Juanas (UNED) nos muestra como el escenario actual de Educación Superior ha cambiado el eje de la política universitaria europea y su estructura, dirigiendo sus esfuerzos hacia nuevos modelos de formación centrados en el alumno, basados en criterios que persiguen una mayor calidad y excelencia en el proceso formativo. Este autor nos invita a *contemplar Bolonia*, repasando los principales acontecimientos que han sucedido en los diez primeros años desde la ya famosa Declaración. Por otra parte, Jesús Manso y Rocío Garrido (UAM) nos ofrecen los datos de una reciente investigación realizada por ambos, sobre la opinión de los estudiantes de magisterio ante las realizaciones y los cambios que se han producido en la Universidad, con motivo de la convergencia europea motivada por el *Plan Bolonia* ¿Cómo valorarán estos cambios y que percepción tendrán del proceso? Merece la pena contrastar ambos artículos para hacerse una idea de lo implica el *EEES* y cómo lo valoran los principales implicados, los estudiantes. Por último, aunque no por ello menos importante, Vicente J. Llorent y María López (UCO) nos ofrecen los datos del proyecto SMILE, una experiencia innovadora de atención a la diversidad y de igualdad de oportunidades en el marco europeo, que se desarrolla con alumnos sordos, que han sido integrados en los centros escolares normalizados en las aulas de Portugal y Turquía.

Desde aquí, sólo queda agradecerles sinceramente a los autores que han participado en este monográfico su disposición, atención constante y compromiso con esta particular perspectiva del horizonte educativo actual en Europa. Esperamos que nuestra visión de algunos de los elementos que componen este horizonte del 2010 –hay otros muchos que merecerían una aten-

ción detallada-, le susciten al lector un cierto interés y una buena dosis de curiosidad por las cuestiones más acuciantes que afectan a los sistemas educativos europeos y a la política de la educación europea en su conjunto. Pero si hay algo que debe quedar bien patente tras este año 2010 es la existencia de una dimensión europea en la educación, a la que los Estados europeos no pueden dar la espalda y a la que deben prestar una especial atención, tan particular –debido a la naturaleza *sui generis* de esta dimensión, como prioritaria por las necesidades de la sociedad europea en la que se integra, tan diversa, dinámica, competitiva, tecnológica, multicultural y cambiante...

Alfonso Diestro Fernández
(Coordinador del monográfico)

Monográfico

Europa 2010

LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LA UNIÓN EUROPEA EN EL LABERINTO DEL MINOTAURO

The European Union Education Policy in the labyrinth of the Minotaur

Dr. Javier M. Valle

E-mail: jm.valle@uam.es

(Universidad Autónoma de Madrid)

RESUMEN: El artículo pasa revista a la situación actual de la política educativa de la Unión Europea, analizando el marco estratégico de cooperación en educación para 2020 (denominado *ET 2020*) en el marco de la trayectoria histórica de esa política. Para el autor, el *Tratado de Lisboa* (2009) no ha supuesto para Europa una clarificación suficiente de su política de futuro como entidad supranacional. Y ello tiene consecuencias en las acciones comunitarias en materia de educación. Esas consecuencias permiten al autor la licencia de realizar un original paralelismo entre la situación actual de la política educativa de la Unión Europea y el mito clásico del Minotauro cretense.

Palabras clave: Política Educativa Supranacional, Unión Europea, Marco estratégico de cooperación en educación 2020.

ABSTRACT: This article is a review to the current status of the European Union educational policy, analyzing the strategic framework for cooperation in education for 2020 (so called *ET 2020*) in the context of the historical background of that policy. For the author, the *Treaty of Lisbon* (2009). For the author, the Treaty of Lisbon (2009) has not led Europe to a sufficient clarification of its future policy as a supranational entity. That has also consequences in its policy of education. Those consequences allow to the author the original license to make a parallel between the current situation of the education policy of the European Union and the classical myth of the Minotaur of Crete.

Key words: Supranational Education Policy, European Unión, Strategic Frame of Cooperation in Education for 2020.

Fecha de recepción: 15-VI-2010

Fecha de aceptación: 1-IX-2010

1. Europa en la encrucijada... ¡Otra vez!

Aunque algunos puedan pensar lo contrario, creo que con la entrada en vigor del *Tratado de Lisboa* (Consejo Europeo, 2007), el pasado 1 de diciembre de 2009, la Unión Europea (UE) no ha puesto fin al período de grave incertidumbre política e institucional que comenzó a finales de los 90 tras las reformas del *Tratado de Maastricht* (Consejo Europeo, 1992). El *Tratado de Maastricht* supuso la culminación de la idea de integración europea como un verdadero proyecto social y político, más allá de lo exclusivamente económico. Era la consolidación de la idea original que Robert Schuman y Jean Monnet plasmaron en la famosa Declaración del 9 de mayo de 1950 (Schuman, 1950): Europa debía ser ante todo un proyecto de paz, basado en la cooperación de sus pueblos para que todos alcanzasen la prosperidad en un contexto de democracia y libertad.

Pero lejos de las generosas visiones europeístas de sus fundadores, que en los 80 cristalizaron en la *Ciudadanía Europea* y la decisión firme de generar la moneda única, durante la segunda mitad de los años 90 proliferan una serie de Jefes de Estado y de Gobierno entre algunos Estados Miembros que no tienen una concepción global de la UE sino que la perciben como un escenario de negociación donde obtener ventajas para su propia nación de cara a sus electores. La visión de conjunto y de largo plazo que exige el complejo proyecto de la UE se pierde entre las miopes y nacionalistas visiones cortoplacistas de algunos Jefes de Estado o de Gobierno, poco preparados, escasamente audaces y nada europeístas, que sólo miran por los intereses de su propio país... O, a veces, lo que es peor, de su partido, buscando alianzas con otros Jefes de Estado o de Gobierno no en virtud de intereses histórico-nacionales o geográficos sino meramente de afinidad ideológica.

Europa dejó de ser la *patria común* que sus ideólogos de los años 50 y 60 soñaban y pasó a ser el escenario de un puro mercadeo de intereses de las diversas fuerzas nacionales y de partidos. De ahí que desde la segunda mitad de los 90 se sucedan distintos tratados que modifican el de Maastricht que entonces se promulgó y que van suponiendo distintos juegos de fuerza y poder entre las naciones en función de los líderes que en ellas van surgiendo de las elecciones nacionales y de sus afinidades personales o de partido. Y la cuestión europea no es una cuestión nacional, ni de afinidades personales, ni de partido o ideologías. Debe ser cuestión de los intereses de los ciudadanos... Y en este caso, los ciudadanos por los que hay que velar son los europeos considerados como comunidad (la común unidad).

Pero no hay Europa en el nuevo siglo. Hay una serie de naciones que inclinan sus propios intereses hacia sus latitudes particulares, a veces muy contrapuestas. El resultado, como se dijo, es la proliferación de tratados que proyectan la imagen de una Europa inestable políticamente que no sabe a

dónde va... Salvo en una cosa... La instauración del Euro. Ello ha reforzado en la última década la desafección de la ciudadanía por la idea europea y la imagen de que éste era, exclusivamente, una unión de intereses comerciales, económicos y financieros. Algunos ejemplos son el *Tratado de Amsterdam* (Consejo Europeo, 1997), el *Tratado de Niza* (Consejo Europeo, 2001b), o la fallida *Constitución Europea* (Consejo Europeo, 2004). Tres intentos fracasados en menos de una década... ¿Dónde pretende ir Europa en estas condiciones?

Y el *Tratado de Lisboa* (2007), un nuevo intento más, no parece poner fin a eso. Lejos de hacerlo, el sistema institucional de la Unión es aún más complejo, y hoy la Europa de los 27 es un galimatías político absolutamente incomprensible para la gran mayoría de sus ciudadanos, incluso para los que tienen una amplia formación.

2. Y la educación europea... ¿También?

Para la política educativa de la Unión Europea esto es grave. Esa pérdida de rumbo de los últimos años ha llegado al ámbito de la educación comunitaria. Si bien en los años 90 hubo una decidida intención al contar con ésta como un pilar decisivo para la construcción de la integración europea, hoy en día, a tenor de los últimos programas de trabajo en este campo, parece que esa idea ha perdido fuerza y que las acciones en materia de educación se difuminan en acciones de mera comparación de indicadores cuantitativos sin una filosofía educativa real de fondo. Veámoslo.

2.1. La fuerza del impulso del *Tratado de Maastricht* y la *Estrategia de Lisboa*

Si bien habían existido acciones en materia de enseñanza y formación ya antes de 1992, que podrían permitir hablar de una política educativa de la Unión Europea, el *Tratado de Maastricht* incluyó un artículo específico destinado a educación, siendo la primera vez en la historia de la Unión que la educación general forma parte de Lo que en términos jurídicos de la unión se denomina *Derecho Primario*¹ (Consejo Europeo, 1992: Título III; cap. 3). Eso convirtió la educación en un pilar más de la construcción europea y supuso un empuje cualitativamente superior para la política educativa europea (de la Unión como tal, no de sus países). Proliferan desde entonces diversos informes sobre la nueva orientación que deben tomar las acciones en materia de enseñanza y formación de la Unión. Entre ellos destacan el *Libro Verde sobre Dimensión Europea de la Enseñanza* (European Commission, 1993) y el *Libro Blanco: enseñar y aprender en la sociedad del conocimiento* (European Commission, 1995). Sobre todo, este último dibuja certeramente el nuevo panorama social

¹ El *Derecho Primario* se refiere a los *Tratados Constitutivos* y a los que los modifican, así como a los *Tratados de Adhesión* de los sucesivos países que se van incorporando a la Unión.

definido, entre otros factores, por la globalización, la multiculturalidad y las tecnologías de la información y la comunicación. Ambos informes orientan el futuro de la acción educativa de la Unión hacia los objetivos del *Tratado de Maastricht* de conseguir una mayor integración política. Así, la política educativa de la Unión, hasta ahora muy vinculada a lo económico y a lo laboral, compensa su inclinación equilibrándose algo más hacia lo social.

El nuevo impulso requiere nuevas formas de trabajo. Se establece el *Método de Programa Continuado*, que supone un mayor grado de coordinación entre las políticas educativas nacionales a partir de un marco intencional consensuado por los Estados². Dicho marco, a su vez, es sólo orientativo y se construye a partir de la información que los Estados ofrecen sobre la situación de sus sistemas educativos según unos indicadores y unos criterios lo más homogéneamente definidos posible. Este modelo da más peso al Consejo, y, por tanto, a los Estados, restándoselo a la Comisión, pero permite una definición más realista de los objetivos que quieren alcanzarse.

Posteriormente, las *Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa* (Consejo Europeo, 2000), señalan como nuevo objetivo estratégico para la Unión Europea en el horizonte de 2010 convertirse en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo. Es lo que se ha dado en llamar la *Estrategia de Lisboa*.

La referencia al conocimiento como elemento clave sobre el que pivotar todas las acciones de la Unión provoca que con la *Estrategia de Lisboa* la educación cobre un protagonismo central en toda la política global de la Unión Europea. En las mismas Conclusiones que le dan origen (Consejo Europeo, 2000) se presentan unas líneas de actuación que los Estados miembros debían seguir para desarrollar una «Educación y formación para vivir y trabajar en la sociedad del conocimiento» (apartados 25-27). Como parte de esas líneas, el Consejo sugirió «una reflexión general sobre los futuros objetivos concretos de los sistemas educativos, centrada en las prioridades y preocupaciones comunes» (apartado 27) que debía ser presentado, para su adopción, al Consejo que tendría lugar en la primavera de 2001.

El 31 de enero de 2001 se presenta el Informe de la Comisión titulado *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*, que fue adoptado definitivamente por el Consejo Europeo de Estocolmo, celebrado los días 23 y 24 de marzo de 2001 (Comisión Europea, 2001). Para el informe, cuatro son los retos principales que deben enfrentar, de cara al futuro, los sistemas educa-

² El denominado *Método de Programa Continuado* o «rolling agenda», significa que determinados temas prioritarios se incluyen en el orden del día del Consejo a intervalos regulares lo que permite que un mismo tema dure varias presidencias y facilita un seguimiento de los logros en esa cuestión (*Boletín de la Unión Europea*, nº 11, 1999).

tivos de la Unión Europea: los cambios en la vida laboral, con la globalización y las nuevas tecnologías de la información como causas principales; los cambios socio-demográficos debidos a los fenómenos migratorios, el envejecimiento de la población y la mayor esperanza de vida; la exclusión social que puede provocarse en quienes no poseen acceso a la tecnología y a la información; y la ampliación de la Unión Europea, debido a las divergencias educativas que pueden existir entre los países que se van incorporando a la Unión. Ante esos retos, se propusieron una serie de objetivos específicos, los denominados «*objetivos precisos*», para todos los sistemas educativos de la Unión. Todos ellos se agruparon en tres grandes objetivos generales: mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas educativos, con un énfasis especial en la mejora de la formación del profesorado y en la definición de lo que debieran ser las «*Competencias Clave*» que todo ciudadano debiera adquirir para participar activamente en la sociedad; facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación; y abrir la educación al mundo globalizado, subrayando la promoción de la enseñanza de idiomas, la cooperación internacional y la movilidad...

Esos objetivos marcarán, desde ese momento, la política educativa de la Unión Europea para la primera década del siglo XXI y dan lugar al «*Programa de Trabajo 2010*» y a la definición de las «*Competencias Clave*». En efecto, el Consejo Europeo de Estocolmo de marzo de 2001 (Consejo Europeo, 2001a) propuso que se estableciera un programa de trabajo detallado sobre los *objetivos precisos* (párrafo 11). Ese programa debía esbozar una agenda a largo plazo, con indicadores concretos para cada uno de los objetivos que permitieran valorar su alcance en el horizonte 2010. En 2002 se adoptó el *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa, CONOCIDO COM* «Programa de Trabajo, 2010» (Consejo de Ministros de la Unión Europea, 2002).

Uno de los temas concretos en que el *Programa de Trabajo 2010* debía centrarse era el de las *competencias clave* (en relación con el objetivo 1.2 del *Informe sobre Futuros objetivos precisos...*).

Como elemento central de lo que deben adquirir los educandos en sus procesos de formación el concepto de *competencia clave* es preferido ahora al concepto tradicional de *destrezas básicas*. «*Competencia*» tiene un significado mucho más amplio que el de «*destreza*», ya que supone una integración de conocimientos, destrezas y actitudes para aplicar esa integración de forma práctica en la ejecución de una tarea que debe tener una relación clara con la vida. Representa una aplicación práctica de lo que se sabe. La competencia implica un saber hacer. Por su parte, el adjetivo «*clave*» que se aplica a las competencias alude a «*quehaceres*» que son determinantes para la adquisición de «*quehaceres*» más complejos. El adjetivo «*básicas*» que se usaba junto

a las tradicionales destrezas representaba la concepción de que una vez adquiridas eran suficientes para el futuro. El adjetivo «clave» que ahora se prefiere aplicar a las competencias implica que son «quehaceres» necesarios, pero no suficientes para el desarrollo futuro de nuevos «quehaceres» en la compleja sociedad del siglo XXI.

La Unión Europea definió en 2006 un *Marco Europeo de Referencia para las competencias clave del Aprendizaje Permanente* (Parlamento Europeo y Consejo, 2006a) y ha publicado un acertado manual acerca de la cuestión (Comisión Europea, 2007). Esos documentos señalan ocho Competencias Clave ya por todos conocidas: Comunicación en lengua materna; Comunicación en lengua extranjera; Competencia matemática, científica y técnica; Competencia en tecnologías de la información y la comunicación; Aprender a aprender; Competencia cívica y social; Sentido emprendedor e iniciativa; Expresión cultural.

Adquiridas en su conjunto, estas ocho *competencias clave* representan el entramado fundamental en la formación de cualquier ciudadano para que pueda seguir permanentemente aprendiendo en la «sociedad del conocimiento» contemporánea; son pues, las llaves que permiten abrir nuevos caminos para vivir plenamente en el siglo XXI.

Entre ellas, una destaca por su carácter esencial: *Aprender a Aprender*. Así, el *Aprendizaje Permanente* (AP) se convierte en un eje fundamental en la política contemporánea de la Unión Europea y de otros organismos internacionales (García Garrido y Egido, 2006). No en vano, da título al último programa educativo lanzado por la Unión mediante la *Decisión 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se establece un programa de acción en el ámbito del Aprendizaje Permanente*, que tendrá vigencia durante el período 2007-2013 (Parlamento Europeo y Consejo, 2006b).

Se trata de un programa único e integrado que procura aunar bajo un solo marco de acción todas las iniciativas anteriores en materia de educación y formación profesional de los programas predecesores (SÓCRATES y LEONARDO) con el objetivo de «estimular el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación dentro de la Comunidad de modo que se conviertan en una referencia de calidad mundial» (art. 1; apartado 2). Entre los objetivos que pretende alcanzar el programa al final de su implantación están que tres millones de escolares hayan tomado parte en actividades educativas internacionales conjuntas; que tres millones de estudiantes universitarios hayan disfrutado becas de movilidad para el 2013; que se produzcan 80.000 estancias de formación profesional por año; o que se produzcan 7.000 acciones de movilidad de adultos al año. El programa se acompaña de un detallado análisis financiero del mismo y presenta un por-

menorizado presupuesto. El coste total que se estima para el nuevo Programa Integrado es casi de 7.000 millones de Euros.

El impulso del *Tratado de Maastricht* y la *Estrategia de Lisboa* en el terreno educativo se pone de manifiesto también en la definición de una serie de indicadores concretos para analizar la calidad de los sistemas educativos, presentados en el *Informe de la Comisión, de mayo de 2000, sobre la calidad en la educación escolar en Europa. Dieciséis indicadores de calidad* (Comisión Europea, 2000). Para ese informe, cinco son los retos más apremiantes en materia de calidad de la educación: una sociedad basada en el conocimiento; la descentralización (el equilibrio entre lo global y lo local); la eficiencia de los recursos; la integración e inclusión social; y la comparabilidad de los datos sobre los sistemas educativos.

Para medir en qué grado se resuelven con éxito esos retos se propusieron 16 indicadores que pretendían abarcar cuatro ámbitos de análisis, tal y como refleja la tabla siguiente:

ÁMBITOS	INDICADORES
RENDIMIENTO	1) Nivel alcanzado en matemáticas.
	2) Nivel de lectura.
	3) Nivel en Ciencias.
	4) Aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).
	5) Aprendizaje de Lenguas Extranjeras.
	6) Capacidad de «aprender a aprender».
	7) Educación cívica.
ÉXITO ESCOLAR Y TRANSICIÓN	8) Índice de abandono escolar.
	9) Finalización de la enseñanza secundaria superior.
	10) Índice de escolarización en la enseñanza superior.
SUPERVISIÓN DE LA EDUCACIÓN	11) Evaluación y supervisión de la educación escolar
	12) Participación de los padres.
RECURSOS Y ESTRUCTURAS	13) Educación y formación del personal docente.
	14) Índice de asistencia a los establecimientos de enseñanza infantil.
	15) Número de estudiantes por ordenador.
	16) Gastos en materia de educación por estudiante.

En sucesivas reuniones, los ministros fueron matizando esos indicadores (definiéndolos mejor, añadiendo algunos nuevos...) y concretando cifras específicas para cada uno de ellos («*benchmarks*») como referencias deseables para ser alcanzadas a medio y largo plazo. Precisamente, con la aparición del *Programa de Trabajo 2010* los *Indicadores de Calidad* pronto se integraron dentro de los trabajos relativos a dicho programa de forma sinérgica, tam-

bién, con los *Objetivos Precisos* conformando todo ello lo que hoy en día se conoce entre los responsables de la acción de la política educativa de la Unión, como la *Estrategia de Lisboa en materia de Educación*.

En esa estrategia se definieron cinco indicadores determinantes:

- a) No más de 10% de abandono escolar prematuro.
- b) Mejorar en un 20% al menos, el porcentaje de alumnos que tenían un rendimiento en lectura bajo.
- c) Al menos el 85% de los jóvenes deberían finalizar la Enseñanza Secundaria Superior.
- d) Mejorar, en al menos un 15% el número de graduados en Matemáticas, Ciencia y Tecnologías, con un equilibrio entre los géneros matriculados en esas especialidades.
- e) Al menos el 12,5% de la población debería tomar parte en actividades de Aprendizaje Permanente.

A tenor de los informes que han seguido la evolución de esos indicadores, (Comision of the European Communities, 2008; Consejo y Comisión Europea, 2008), todos los países están haciendo progresos en los objetivos perseguidos, aunque con matices. El único objetivo global que no se está consiguiendo parece ser el de mejorar los bajos rendimientos lectores.

2.2. Y la encrucijada a la vuelta de 2010...

Ha llegado el año 2010. Era de suponer que hubiera dado sus frutos la *Estrategia de Lisboa* (Consejo Europeo, 2000) en materia de educación, traducida en el programa de trabajo para la primera década del siglo XXI (Consejo de Ministros de la Unión Europea, 2002). Pero, a tenor del informe emitido por la propia Unión Europea este mismo mes de mayo, parece ser que no ha sido así. El informe es lo bastante explícito:

No se alcanzarán la mayoría de los puntos de referencia fijados para 2010 y, en cuanto al punto de referencia esencial de la alfabetización, se observa incluso un deterioro de los resultados. Para alcanzar estos puntos de referencia, se necesitarán iniciativas nacionales más eficaces. La recesión económica, combinada con el reto demográfico, sirve para subrayar la urgencia de realizar reformas y, al mismo tiempo, seguir invirtiendo en los sistemas de educación y formación para dar respuesta a los principales desafíos económicos y sociales. (Consejo de Ministros de la Unión Europea, 2010: 1).

También son pesimistas las conclusiones de algunos expertos³ como las de A. Nóvoa que señala un «sentimiento crítico de los resultados obtenidos» (2010: 33).

³ Una de las publicaciones en el ámbito de la Educación Comparada que de manera más profunda y certera pueden repasarse en este sentido es el n.º 16 de la *Revista Española de Educación Comparada*, cuya sección monográfica lleva por título «El Programa de Trabajo 2010 sobre objetivos precisos para los sistemas educativos de la Unión Europea», coordinado de manera brillante por Diego Sevilla y Antonio Luzón.

Por otra parte, como también señala el informe de la Unión, la crisis económica y financiera que desde 2007 se ha instalado en el continente ha provocado un grave trastorno socio económico y político que ha calado significativamente en los planteamientos educativos del inicio de esta década que comienza.

Todo esto hacía inevitable una revisión de aquella estrategia y su reorientación. Surge, así, un nuevo plan de trabajo en materia de educación y formación para la década 2010-2020 (Consejo de Ministros de la Unión Europea, 2009). En él, no se renuncia a la finalidad global estratégica de que Europa sea la economía más competitiva del mundo basada en el conocimiento, y se apuesta de nuevo por el papel crucial de la educación como motor esencial para lograr dicha estrategia. Pero cabe preguntarse si esa apuesta es sólo retórica.

En el nuevo plan de trabajo se determinan dos finalidades últimas para cualquier sistema educativo: la realización personal, social y profesional de todos los ciudadanos; y la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad, siempre en el marco de la promoción de los valores democráticos, la cohesión social, una ciudadanía activa y el diálogo intercultural.

El plan se organiza en torno a cuatro objetivos educativos estratégicos, para cuyo logro se aportan una serie de líneas generales de acción. Unos y otras se sintetizan a continuación:

Objetivo estratégico 1º Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad:

-Aplicación de estrategias coherentes y amplias de aprendizaje permanente.

-Garantizar la creación de redes nacionales de cualificaciones en relación con el Marco Europeo de Cualificaciones.

-Establecimiento de vías de aprendizaje flexibles, con mayor apertura a la educación no formal e informal.

-Reconocimiento mayor y más transparente de los resultados del aprendizaje.

-Fomentar el aprendizaje de adultos.

-Aumentar la calidad de los sistemas de orientación.

-Hacer el aprendizaje más atractivo en general, incluyendo nuevas formas de aprender y el empleo de nuevas tecnologías de enseñanza y aprendizaje.

-Extender la movilidad de educandos, profesores y formadores del profesorado para que los períodos de aprendizaje en el extranjero sean la norma y no la excepción.

-Conseguir una financiación suficiente para la movilidad.

Objetivo estratégico 2º mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación:

- Garantizar que todas las personas puedan adquirir las competencias clave.
- Desarrollar la excelencia y el atractivo en todos los niveles de la educación y la formación.
- Elevar el nivel de las cualificaciones básicas.
- Elevar los niveles de alfabetismo.
- Hacer más atractivas las matemáticas, la ciencia y la tecnología.
- Potenciar las competencias lingüísticas.
- Garantizar una docencia de alta calidad.
- Ofrecer una formación inicial del profesorado adecuada.
- Establecer un desarrollo profesional continuo de profesores y formadores.
- Hacer de la docencia una opción atractiva de carrera.
- Mejorar la gobernanza y la dirección de los centros de educación y formación.
- Impulsar unos sistemas eficaces de aseguramiento de la calidad.
- Utilización eficaz y sostenible de los recursos, tanto públicos como privados.
- Fomento en la educación y la formación de una política y una práctica basadas en datos reales.

Objetivo estratégico 3º Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa:

- Permitir que todos los ciudadanos desarrollen durante toda su vida tanto unas aptitudes profesionales específicas como las competencias clave necesarias para su empleabilidad.
- Respaldar el aprendizaje continuo.
- Promover la ciudadanía activa y el diálogo intercultural.
- Fomentar la educación preescolar de alta calidad.
- Fomentar una educación incluyente.
- Garantizar que todos los educandos, completen su educación, recurriendo cuando proceda a la educación compensatoria y facilitando un aprendizaje más personalizado.
- Promover aptitudes interculturales, los valores democráticos y el respeto de los derechos fundamentales y del medio ambiente, así como la lucha contra toda forma de discriminación.

Objetivo estratégico 4º Incrementar la creatividad y la innovación en todos los niveles de la educación y la formación.

-Fomentar la adquisición por todos los ciudadanos de las competencias clave transversales, como la competencia digital, la capacidad de aprender a aprender, el sentido de la iniciativa y el carácter emprendedor y la conciencia cultural.

-Garantizar un triángulo del conocimiento —educación, investigación e innovación— plenamente operativo.

-Fomentar comunidades de aprendizaje amplias.

A falta de una mayor operativización del *Plan de Trabajo*, que a buen seguro vendrá más adelante, éste se presenta algo reiterativo respecto al anterior y más difuso. No obstante, aporta, y esto es de interés, cinco valores de referencia concretos que merece la pena destacar:

a) Participación de los adultos en el aprendizaje permanente: Para 2020, una media de un 15 % como mínimo de los adultos debería participar en el aprendizaje permanente.

b) Personas que obtienen un bajo rendimiento en aptitudes básicas: Para 2020, el porcentaje de jóvenes de quince años con un bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias (en términos de las categorías de PISA) deberá ser inferior al 15 %.

c) Rendimiento en materia de enseñanza superior: Para el año 2020, la proporción de personas con edades comprendidas entre treinta y treinta y cuatro años que hayan terminado la Educación Superior (niveles CINE 5 y 6) deberá ser de al menos un 40 %.

d) Abandonos prematuros de la educación y formación: Para 2020, la proporción de abandonos prematuros de la educación y formación debería estar por debajo del 10 % (proporción de población con edades comprendidas entre dieciocho y veinticuatro años que sólo tiene enseñanza media inferior o menos y que han dejado de seguir actividades de educación o formación).

e) Educación en la primera infancia: Para 2020, al menos un 95 % de los niños con edades comprendidas entre los cuatro años y la edad de escolarización obligatoria debería participar en la educación en la primera infancia.

El programa señala que cada dos años deberá hacerse un seguimiento del cumplimiento del programa y que el desarrollo del mismo debe planificarse con esos horizontes temporales, de tal modo que cada bienio ponga el énfasis en un grupo determinado de logros, que define como «Áreas prioritarias de la cooperación europea en educación». Para el primer bienio, en el que ahora estamos, las áreas prioritarias son las siguientes:

Objetivo estratégico 1: Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad de los educandos.

- Aprendizaje Permanente.
- Marco Europeo de Cualificaciones.
- Ampliación de la movilidad.

Objetivo estratégico 2: mejorar la calidad y la eficacia de la educación y de la formación.

- Aprendizaje de idiomas.
- Desarrollo profesional de docentes, orientadores y directivos de la enseñanza.
- Gobernanza y financiación.
- Nuevas cualificaciones para nuevos empleos.

Objetivo estratégico 3: fomentar la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.

- Abandono prematuros de la educación.
- Educación preescolar.
- Migrantes.
- Educandos con necesidades especiales.

Objetivo estratégico 4: incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

- Las competencias transversales clave.
- Favorecer la innovación.
- Las asociaciones.

Está por ver cómo toda esta estrategia se desarrolla en los años venideros, pero, de momento, podemos hacer algunas reflexiones finales, a modo de conclusiones, a las que dedicaremos el último epígrafe de este artículo.

3. Conclusiones. La educación europea y el laberinto del Minotauro

Andreas Kazamias invita a emplear la mitología para acercarse a la descripción de fenomenologías propias de la Educación Comparada e Internacional. Me pareció una idea muy sugerente cuando la vi aplicada en el último congreso de la CESE (Kazamias, 2010). Así pues, lo haré por esta vez.

Como es sabido, en la leyenda del Minotauro (Bergua, 1979: 330-332), Teseo (ateniense) se enfrenta a una enorme bestia, mitad hombre y mitad toro, encerrada en un laberinto y a la que por orden del rey de Creta, se le entregan periódicamente jóvenes y doncellas, esclavos de Atenas, para alimentarlo. Entrar al laberinto del Minoturaro conlleva dos problemáticas. La

primera, matar al propio animal. La segunda, encontrar el camino de salida en el intrincado laberinto. Pero Teseo salió airoso... ¿Cómo lo hizo?

La sociedad paradójica que nos confunde y en la que nos perdemos se me antoja ese «intrincado laberinto» en que nos encontramos... Es una sociedad globalizada, donde emergen organizaciones internacionales que buscan políticas supranacionales, pero que está plagada de nacionalismos y regionalismos disgregadores que se resisten a apostar por una educación armonizada (confundiendo armonización con homogeneización). Es una sociedad que cada vez tiene más información gracias a las modernas tecnologías de la comunicación, pero en la que parece haber cada vez menos conocimiento propio, menos pensamiento original, menos creatividad. Es una sociedad en la que abundan los recursos económicos y técnicos que podrían poner fin a las enormes desigualdades y que al tiempo las aumenta por perversas ingenierías financieras. Es una sociedad con niveles de formación cada vez mayores y con niveles de paro que también crecen...

El Minotaruro que devora a nuestros jóvenes de ambos sexos, es la omnipresente crisis económica mundial instalada ya hace años en nuestro laberinto particular. Un animal con cuerpo de hombre y cabeza de toro... Parece inofensivo por su cuerpo humano... Pero engulle sin más sentido que el de su animalidad no racional, incapaz de pensar en lo que hace. En nuestro paralelismo, es esa coyuntura despiadada que resta proyección profesional y horizonte vital a las generaciones recién egresadas de los sistemas educativos.

¿Y Teseo? Teseo logró matar al Minotauro y salir del laberinto. ¿Quién es nuestro Teseo? Teseo sólo podrá ser, precisamente, una educación verdaderamente europea. La audacia de Teseo se basó en tres factores decisivos. El primero de ellos una alianza, un pacto; la secreta alianza entre él y Ariadna, la hija del propio Rey de Creta. Ariadna, cretense, coopera con Teseo, ateniense, para lograr el éxito. Les une el amor, generoso, confiado. Si los distintos pueblos europeos no confiamos mutuamente de forma generosa unos con otros y no nos tomamos suficientemente en serio que nuestra cooperación en materia de educación debe ser más estable en el tiempo y más profunda en sus contenidos y alcance, no se encontrará la salida del laberinto antes de que nos devore el Minotauro.

El segundo factor decisivo fue contar con un arma, con el arma adecuada. Quienes entraban a enfrentarse al Minotauro lo hacían con las manos vacías (eran, obviamente, esclavos condenados a morir). Teseo recibe a escondidas un arma por parte de Ariadna. Un afilado puñal que le permite herir de muerte al Minotauro. ¿Cuál será el arma de la educación europea? No puede ser otra que la vuelta a elementos sustanciales de todo proceso educativo. Elementos como el esfuerzo, la capacidad o el mérito deben ser reivindicados con mayor fuerza en el contexto de nuestros sistemas de edu-

cación y formación. Estamos en sistemas educativos que, como la sociedad postmoderna, tildada por algunos de sociedad «light» o de «pensamiento débil», alumbrando juventudes «lights», con enormes dosis de «responsabilidad débil» que, lejos de enfrentar las exigencias de la compleja situación actual, mantienen una actitud de constante demanda.

Casi todos los indicadores que plantea la Unión Europea en su programa de trabajo son fundamentalmente cuantitativos y se refieren a cuestiones que poco o nada tiene que ver con esos valores. La escolarización, el abandono escolar, las tasas de egresados, la matriculación en uno u otro tipo de estudios, están bien como medidas de logro de carácter «macro» para los sistemas educativos. Pero no son fiables marcas de los logros personales de cada uno de los sujetos que pasan por los sistemas educativos. Los valores, verdadera medida de una educación humanista, no se tienen en cuenta en las políticas educativas de la Unión. Seguimos enfrentando el Minotauro con las manos vacías o con armas no del todo eficaces.

Por último, el tercer factor fue el más determinante. El ovillo de lana que también Ariadna le proporciona para que ate su extremo a la entrada del laberinto y, una vez muerto el animal, le sirva como camino de vuelta hacia la salida del laberinto. La educación europea debe permanecer atada a su sentido original. No es formar trabajadores (solamente); no es integrar ciudadanos (solamente); no es generar una mano de obra cualificada y competitiva (solamente)... Es (básica y fundamentalmente) provocar el desarrollo máximo e integral de la persona en su esencia como ser humano.

Una educación que plantea su sentido en el desarrollo de personas antes que en el de cualquier otro adjetivo que queramos agregar a esa condición humana, conseguirá, a largo plazo, una sociedad más centrada en lo realmente importante. Para ello la educación europea debe detenerse en una reflexión en profundidad. Ése será su ovillo... ¿Qué es ser persona hoy? ¿Qué es serlo en la sociedad del siglo XXI? ¿Qué es serlo en el contexto de Europa? O lo que es lo mismo ¿Qué queremos ser como europeos del siglo XXI?

La respuesta a esas preguntas es esencial para diseñar un sistema educativo europeo tan audaz como lo fue Teseo y acabar con el Minotauro de nuestra crisis. La cooperación fundamental entre los diferentes sistemas educativos de Europa está en la reflexión conjunta sobre aspectos básicos de filosofía de la educación que, a la vista del actual programa de trabajo 2020, no se atienden. Y sin ellos, el laberinto está frente a nosotros... Y el Minotauro sigue amenazándonos. Ojalá llegue pronto nuestra Ariadna...

Referencias bibliográficas

- BERGUA, J. (1979): *Mitología Universal*. Madrid, Clásicos Bergua.
- COMISIÓN EUROPEA (2007): *Competencias clave para el aprendizaje permanente*.
Un marco de referencia europeo. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Unión Europea.
- COMISIÓN EUROPEA (2001): *Informe de la Comisión, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos* (COM(2001) 59 final), Bruselas, 31 de enero de 2001.
- COMISIÓN EUROPEA (2000): *Informe de la Comisión, de mayo de 2000, sobre la calidad en la educación escolar en Europa. Dieciséis indicadores de calidad*. No publicado en el Diario oficial de la Unión Europea.
- COMISION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2008): *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks, 2008*. Commission Staff Working Document. SEC (2008) 2293.
- CONSEJO Y COMISIÓN EUROPEA (2008): *Informe conjunto de situación de 2008, del Consejo y de la Comisión, sobre la ejecución del programa de trabajo «Educación y Formación 2010»* (EDU, 29. SOC, 46).
- CONSEJO EUROPEO (2010): Versiones consolidadas del Tratado de la Unión Europea y del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 83, de 30 de marzo.
- CONSEJO EUROPEO (2007): Tratado de Lisboa por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, firmado en Lisboa el 13 de diciembre de 2007. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 306, de 17 de diciembre.
- CONSEJO EUROPEO (2004): Tratado por el que se establece una Constitución para Europa. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 310, de 16 de diciembre de 2004.
- CONSEJO EUROPEO (2001a): *Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo* celebrado en Estocolmo los días 23 y 24 de marzo de 2001.
- CONSEJO EUROPEO (2001b): Tratado de Niza. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 80, de 10 de marzo de 2001.
- CONSEJO EUROPEO (2000): *Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo* celebrado en Lisboa, los días 23 y 24 de marzo de 2000.
- CONSEJO EUROPEO (1997): Tratado de Ámsterdam. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 340, de 10 de noviembre de 1997.
- CONSEJO EUROPEO (1992): Tratado de la Unión Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 191, de 29 de julio de 1992.

-CONSEJO DE MINISTROS DE LA UNIÓN EUROPEA (2010): Informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010» (2010/C 117/01). *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, n° 117, de 6 de mayo de 2010.

-CONSEJO DE MINISTROS DE LA UNIÓN EUROPEA (2009): Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020») (2009/C 119/02). *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, n° 119/2, de 28 de mayo de 2009.

-CONSEJO DE MINISTROS DE LA UNIÓN EUROPEA (2002): Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de Educación y formación en Europa. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, n° 142, de 14 de junio de 2002.

-EUROPEAN COMMISSION (1995): White Paper on Education and Training. Teaching and Learning: Towards Learning Society. Report of the Commission, 29 November 1995 (COM (96), 471 end).

-EUROPEAN COMMISSION (1993): Green Paper on the European Dimension of Education (Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities).

-GARCÍA GARRIDO, J. L. (Dir.) (2010): *Revista Española de Educación Comparada*, n° 16. Monográfico dedicado a «El Programa de Trabajo 2010 sobre Objetivos precisos para los Sistemas Educativos de la Unión Europea» (Madrid, SEEC-UNED).

-GARCÍA GARRIDO, J.L. Y EGIDO GÁLVEZ, I. (Coords.) (2006): *Aprendizaje Permanente*, Pamplona, EUNSA.

-Andreas Kazamias, A. (2010): Agamemnon contra Prometheus: The Sacrifice, and the Re-enchantment of Liberal Humanistic Paideia in the Knowledge Cosmopolis/Society: A Duology. *XXIV CESE Conference*. 16–19 August, 2010. Uppsala: Uppsala Universitet, Sweden.

-NÓVOA, A. (2010): La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, n° 16 (Madrid, SEEC-UNED), pp. 23 - 41.

-PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO (2006a): Recomendación n° 2006/962/CE, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie L, n° 394/10, de 30 de diciembre de 2006.

-PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO (2006b): Decisión n° 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006, por la que se establece un programa de acción en el ámbito del

aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie L, nº 327/45, de 24 de noviembre de 2006.

-SCHUMAN (1950): *Declaración Schuman*, Paris, 9 de mayo de 1950. Versión electrónica disponible en: http://europa.eu/abc/symbols/9-may/decl_es.htm

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EL NUEVO PARADIGMA CURRICULAR EN EUROPA

Basic skills: The new paradigm curriculum in Europe

Dr. Luis Toribio Briñas

E-mail: lutobri@gmail.com

(Consejo Escolar de Castilla-La Mancha)

RESUMEN: Las transformaciones sociales, económicas y culturales acaecidas en la Unión Europea, dibujan un escenario en el que se plantea el interrogante acerca de cuáles son las aptitudes básicas que deben adquirir sus ciudadanos y ciudadanas en la sociedad del conocimiento y, en base a ello, surge la necesidad de repensar los sistemas de educación y formación en clave curricular. Surgen entonces las *Competencias Básicas*, cuyos rasgos definitorios conllevan implicaciones sustanciales en el diseño y desarrollo curricular, desde el marco orgánico curricular, hasta la Programación Didáctica y de Aula. Comprender e interpretar correctamente este nuevo marco es el gran reto al que nos enfrentamos en este momento.

Palabras clave: Competencias básicas, Currículum, Programación didáctica.

ABSTRACT: The social, economic and cultural occurring in European Union, draw a scenario that raises the question about what are the basic skills to be acquired by citizens in the knowledge society and, on that basis, there is the need to rethink the education and training systems in key curriculum. Then arise Basic Skills, whose defining characteristics involve substantial implications in the design and curriculum development from the organizational framework curriculum to the Curriculum and Classroom Settings. Understand and correctly interpret this new framework is the great challenge we now face.

Key words: Basic skills, Curriutlum, Teaching programming.

Fecha de recepción: 10-VI-2010

Fecha de aceptación: 1-IX-2010

Introducción

Muchos y abundantes han sido los documentos emitidos por organismos europeos e internacionales como la Comisión Europea, o la OCDE, entre otros, que reflexionan y ponen el énfasis en las transformaciones sociales, económicas y culturales acaecidas en las sociedades avanzadas. Uno de los más representativos es el informe de la Comisión Europea de 31 de Enero de 2001 que lleva por título *Futuros Objetivos Precisos de los Sistemas Educativos* (VALLE, JM, 2006). En dicho informe, y aún reconociendo a los ciudadanos europeos situados entre los mejor formados del mundo, alerta sobre la necesidad de anticiparse a nuevas demandas, dado el contexto del momento caracterizado por los rápidos cambios, el incremento de la mundialización y unas relaciones socioculturales y económicas muy complejas.

Se enumeran los retos principales a los que debían hacer frente los sistemas educativos de la Unión Europea: el primero de ellos proviene de los *cambios en la vida laboral*, con un creciente número de empleos en el sector servicios, con constantes necesidades de actualización profesional y con una presencia cada vez mayor de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Con todo ello se produjo una modificación tanto de la naturaleza del trabajo como de las *competencias* que se exigen a los trabajadores, con lo que se hacía preceptivo atender al principio de *Aprendizaje Permanente*.

Otro reto importante se planteaba desde los *cambios socio demográficos* derivados de los fenómenos migratorios, del envejecimiento de la población y de la mayor esperanza de vida que hacían imprescindible atender a la educación de las personas adultas y ofrecer una educación con un marcado carácter intercultural. Por otro lado, estaba latente *el riesgo de exclusión social* si no se atendía adecuadamente al principio de igualdad de oportunidades, ya que en las sociedades basadas en el conocimiento podía abrirse una brecha considerable entre quienes poseían acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los que no disponían de ellas, pues los últimos tenían más dificultad para acceder a la materia prima en esas sociedades: la información.

A los retos anteriores hoy, en el año 2010, habría que añadir uno nuevo, la *Crisis Económica Mundial*, que no ha hecho sino agudizar los factores antes mencionados. Ante este panorama, los países europeos y el mundo desarrollado tratan de combinar la necesidad de Competitividad Económica con la exigencia moral de Cohesión Social, para lo cual se hace necesario adecuar los sistemas educativos a dichas exigencias.

En la misma línea, los Ministros de Educación de la OCDE en el año 2005 decían que «...El desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente de las competencias de toda nuestra población, con competencias que se entiende cubren el conocimiento, las destrezas, las actitudes y los valores...» (OCDE, 2005: 3).

Ante estas tesisuras se plantea la siguiente pregunta ¿Cuáles son las aptitudes básicas que deben adquirir los ciudadanos y ciudadanas en la sociedad del conocimiento y que, por lo tanto, deberán de formar parte de los currículos educativos? Es entonces cuando se empieza a hablar de *Competencias Clave*. La Política Educativa de los organismos supranacionales (sustanciada mediante documentos de reflexión, recomendaciones a los estados, y el desarrollo de programas de trabajo) se orientan al establecimiento de un marco de Competencias Básicas y de evaluación de las mismas, poniendo al servicio de este ambicioso objetivo grupos de expertos y una importante cantidad de recursos. Ante tal desafío, ha sido necesario repensar igualmente los sistemas de educación y formación en clave curricular.

1. Las competencias básicas y su desarrollo institucional

1.1. El Programa PISA

En 1997, la OCDE pone en marcha el *Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA)* con el objetivo de monitorear cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y destrezas necesarias para su completa participación en la sociedad.

Los elementos principales que motivaron la elaboración de PISA han sido, por un lado, la *Orientación a Políticas*, con métodos de diseño y presentación de informes determinados por la necesidad de los gobiernos de relacionar las lecciones con las políticas. Por otra parte, destaca un *concepto innovador de competencia*, preocupado por la capacidad de los estudiantes de analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas. Asimismo, hay que resaltar la *relevancia para un aprendizaje para la vida*, que no limita que PISA evalúe las competencias curriculares transversales; también pide reportar su motivación para aprender, sus creencias acerca de sí mismos y las estrategias de aprendizaje. Por último, la *regularidad*, que permite a los países monitorear su progreso en alcanzar los objetivos clave de aprendizaje.

Las evaluaciones PISA comenzaron con la comparación del conocimiento y las destrezas de los estudiantes en las áreas de Lectura, Matemáticas y Resolución de Problemas. La evaluación del desempeño de los estudiantes en determinadas materias se realizó con el entendimiento de que el éxito de un estudiante en la vida depende de un rango mucho más amplio de competencias. A finales de 1997, nace el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), también de la OCDE, para proporcionar un marco que pudiera guiar una extensión, a más largo plazo, de evaluaciones de nuevos dominios de competencias.

1.2. El Proyecto DeSeCo de la OCDE

Pretende este proyecto brindar un marco conceptual firme que sirva como fuente de identificación de *Competencias Clave* de carácter universal en relación con la economía global, la cultura y los valores comunes que informan la selección de las competencias más importantes. Este marco se desarrolló en un esfuerzo de colaboración multidisciplinario entre expertos y países, para producir un análisis coherente y ampliamente compartido de qué competencias clave son necesarias para el mundo moderno, complementando y relacionándose con dos grandes evaluaciones internacionales de estas competencias, PISA y ALL.

Este proceso se inició reuniendo opiniones existentes de investigadores y expertos, incluidas en diferentes perspectivas nacionales y utilizadas en simposios internacionales para consolidar un marco convenido. Estas fases se llevaron a cabo entre el inicio del proyecto, a finales de 1997, y la publicación de su informe final en el año 2003.

Cuatro actividades principales estaban el corazón de este proyecto: en primer lugar, un análisis de los estudios existentes sobre competencias que consideraban cómo los conceptos habían sido usados y definidos. Se encontraron muchas inconsistencias, que apuntaban a la necesidad de un marco general. En segundo lugar, la clarificación del concepto de competencia esperaba construir un entendimiento común de los conceptos clave.

En tercer lugar, la selección inicial de un juego de competencias clave por los expertos, basando sus elecciones en la investigación. Esto involucró a académicos y expertos de muchas disciplinas diferentes, quienes trabajaron conjuntamente para descubrir un terreno común que pudiera contribuir a definir las competencias clave con relevancia política. Por último, la consulta de países dentro de la OCDE para revisar cómo cada uno había definido y seleccionado las competencias. Esto permitió que las perspectivas de los expertos se relacionaran con la articulación actual de las necesidades y prioridades de la educación nacional.

Una pregunta central de este proceso era si es posible identificar un conjunto de competencias que pudiera ser considerado como clave en varios países que difieren en cultura y perspectiva, o aún a través de culturas que coexisten en países individuales. Por un lado, era necesario reconocer como hasta los valores comunes podían ser interpretados de manera diferente en diferentes culturas. Por otro lado, los involucrados en el Proyecto DeSeCo señalaban que ciertos países habían podido identificar valores comunes a pesar de reconocer sus diferencias. Este proyecto logró identificar un conjunto convenido de ideales fundamentales con el cual el marco de competencias clave debía ser compatible. Esto reflejaba una aspiración común, al mismo tiempo que aceptaba una diversidad en su aplicación.

A pesar de que este ejercicio se llevó a cabo en el contexto de países de la OCDE, desafíos similares podían ser aplicados a otros países y, por ello, se buscó la cooperación de la UNESCO para la definición del marco.

2. Definición y caracterización de las competencias básicas

2.1. La definición de las Competencias Básicas en el proyecto DeSeCo

El Proyecto DeSeCo de la OCDE clasifica las competencias en tres amplias categorías: primero, los individuos deben poder usar un *amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente*, tanto físicas, como en la tecnología de la información, y socio culturales, como en el uso del lenguaje. En segundo lugar, en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan *interactuar en grupos heterogéneos*. Por último, los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y *actuar de manera autónoma*.

Estas categorías están interrelacionadas, y colectivamente, forman la base para identificar y mapear las competencias clave. La necesidad de que los individuos piensen y actúen reflexivamente es fundamental en este marco de competencias. La reflexión involucra no solo la habilidad de aplicar de forma rutinaria una fórmula o método para confrontar una situación, también la capacidad de adaptarse al cambio, aprender de las experiencias y pensar y actuar con actitud crítica.

El marco que describe el Proyecto DeSeCo se relaciona con competencias individuales y no con capacidades colectivas de organizaciones o grupos. Sin embargo, la suma de las competencias individuales también afecta la habilidad de alcanzar las metas compartidas.

Un marco de competencias clave consiste en un grupo específico de competencias, unido en un enfoque integrado. Antes de observar los puntos específicos de las competencias es importante presentar algunas características subyacentes que atraviesan todas estas categorías. En primer lugar, que las competencias clave *sobrepan el conocimiento y las destrezas enseñados*: en la mayoría de los países de la OCDE, se da gran valor a la flexibilidad, al espíritu emprendedor y a la responsabilidad personal. No sólo se espera que los individuos sean adaptables, también innovadores, creativos, auto dirigidos y auto motivados.

Hacer frente a los desafíos actuales requiere de un mejor desarrollo de las habilidades de los individuos para resolver tareas mentales complejas, más allá de la reproducción básica del conocimiento acumulado. Las competencias clave involucran la movilización de destrezas prácticas y cogniti-

vas, habilidades creativas y otros recursos psico sociales como actitudes, motivación y valores. En el centro del marco de competencias clave se encuentra la habilidad de los individuos de pensar por sí mismos como expresión de una madurez moral e intelectual, y de tomar responsabilidad por su aprendizaje y por sus acciones.

Por otro lado, la *Reflexión* es puesta en el corazón de las competencias clave. El pensamiento y la acción reflexiva requieren procesos mentales relativamente complejos y que el asunto se convierta en el objeto de un proceso de pensamiento. La reflexión implica el uso de destrezas meta cognitivas (pensar acerca de pensar), habilidades creativas y la adopción de una actitud crítica. No es solamente la forma en que los individuos piensan, también cómo comprenden una experiencia de manera más general, incluyendo sus pensamientos, sentimientos y relaciones sociales. Esto requiere que los individuos alcancen un nivel de madurez social que les permita distanciarse de las presiones sociales, adoptar diferentes perspectivas, hacer juicios independientes y tomar responsabilidades por sus acciones.

Un vínculo más avanzado entre las competencias clave es que en cualquier contexto, se puede aprovechar más de una competencia. De hecho, cualquier situación o meta puede demandar una constelación de competencias, configuradas de manera diferente para cada caso particular. Las personas que viven en diferentes situaciones aprovecharán en distintos grados las diversas competencias de acuerdo, por ejemplo, a las normas culturales, el acceso a la tecnología y las relaciones sociales y de poder.

El Proyecto *DeSeCo* establece tres categorías de competencias:

Categorías de Competencias establecidas por el proyecto DeSeCo

Competencia Categoría 1 USAR LAS HERRAMIENTAS DE FORMA INTERACTIVAS	Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva
	Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva
	La Habilidad de usar la tecnología de forma interactiva
Competencia Categoría 2 INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS	La Habilidad de relacionarse bien con otros
	La Habilidad de Cooperar
	La habilidad de manejar y resolver conflictos
Competencia Categoría 3 ACTUAR DE FORMA AUTÓNOMA	La Habilidad de actuar dentro del gran esquema
	La Habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales
	La Habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades

Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE (2005)

Pasamos a desarrollar, a continuación, el cuadro anterior.

a) Usar las herramientas de forma interactiva

Las demandas sociales y profesionales de la economía global y la sociedad de la información requieren del dominio de herramientas socio culturales para interactuar con conocimientos tales como el lenguaje, la información y el conocimiento; al mismo tiempo requieren de las herramientas físicas, tales como las computadoras. Usar las herramientas de forma interactiva requiere de algo más que el simple acceso a la herramienta y la destreza técnica requerida para manejar la situación (ejemplo, leer un texto, usar un *software*).

Los individuos también necesitan crear y adaptar el conocimiento y las destrezas, lo que requiere de cierta familiaridad con la herramienta en sí misma, así como un entendimiento sobre la forma como cambia, la manera en que uno puede interactuar con el mundo y cómo puede ser utilizada para alcanzar metas más amplias. En este sentido, una herramienta no es sólo un mediador pasivo, es un instrumento para un diálogo activo entre el individuo y su ambiente.

Los individuos descubren el mundo a través de herramientas cognitivas, socio culturales y físicas. Estos encuentros, a su vez, establecen la forma como entienden y se hacen competentes en el mundo, enfrentan la transformación y el cambio, y responden a los desafíos de largo plazo. Al usar herramientas de forma interactiva se abren nuevas posibilidades en la forma como los individuos perciben y se relacionan con el mundo.

Esta categoría competencial engloba tres competencias: en primer lugar, la *Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva*; que se relaciona con las destrezas lingüísticas orales y escritas, las destrezas de computación y otras destrezas matemáticas en múltiples situaciones. El término *competencias de comunicación* está asociado con esta competencia clave.

La segunda competencia se refiere a la *Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva*, y requiere de una reflexión crítica sobre la naturaleza de la información en sí (su infraestructura técnica y su contexto e impactos sociales, culturales y aún ideológicos). La *competencia de información* es necesaria como base para comprender opciones, formar opiniones, tomar decisiones y llevar a cabo acciones informadas y responsables. Usar el conocimiento y la información de manera interactiva requiere que los individuos:

-Reconozcan y determinen lo que no saben.

-Identifiquen, ubiquen y accedan a fuentes apropiadas de información (incluyendo el ensamblaje de conocimientos e información en el ciberespacio).

- Evaluar la calidad, propiedad y valor de dicha información, así como sus fuentes.

- Organizar el conocimiento y la información.

En tercer y último lugar, la competencia consistente en la *Habilidad de usar la tecnología de forma interactiva* hace mención al hecho de que la tecnología de la información y la comunicación tiene el potencial de transformar la manera en que las personas trabajan juntas (reduciendo la importancia de la ubicación), acceden a la información (poniendo a disposición vastos montos de fuentes de información) e interactúan con otros (facilitando relaciones de personas de todo el mundo de forma regular). Para aprovechar dicho potencial, los individuos necesitarán ir más allá de las destrezas técnicas básicas necesarias para simplemente usar Internet, enviar correos y cosas similares.

La tecnología puede ser utilizada de forma interactiva si los usuarios comprenden su naturaleza y reflexionan sobre su potencial, pero más importante aún, los individuos necesitan relacionar las posibilidades que yacen en las herramientas tecnológicas con sus propias circunstancias y metas. Un primer paso es que los individuos incorporen la tecnología a sus prácticas comunes, lo cual produce cierta familiaridad con la tecnología, que permite expandir su uso.

b) Interactuar en grupos heterogéneos.

A lo largo de sus vidas, los seres humanos dependen de sus nexos con otros para su sobrevivencia material y psicológica, también en relación con su identidad social. Conforme las sociedades se hacen cada vez más fragmentadas y también más diversas, se hace importante manejar bien las relaciones interpersonales para beneficio de los individuos y para construir nuevas formas de cooperación.

En el futuro, una de las fuentes potenciales de inequidad podría ser la diferencia en las competencias de diferentes grupos para construir y beneficiarse del capital social. Las competencias clave en esta categoría son necesarias para que los individuos aprendan, vivan y trabajen con otros. Tratan de muchas de las características que se asocian con términos como *competencias sociales, destrezas sociales, competencias interculturales o destrezas suaves*.

Esta categoría tiene igualmente tres competencias: en primer lugar *la Habilidad de relacionarse bien con otros*, que permite a los individuos iniciar, mantener y manejar relaciones personales con, por ejemplo, conocidos personales, colegas y clientes. Supone que los individuos puedan respetar y apreciar los valores, las creencias, culturas e historias de otros para crear un ambiente en el que se sientan bienvenidos, sean incluidos y puedan crecer. Para todo ello se requiere:

Empatía, adoptar el rol de la otra persona e imaginar la situación desde su perspectiva.

El manejo efectivo de las emociones, conocerse a sí mismo e interpretar de forma efectiva sus propios estados emocionales y motivacionales subyacentes y los de los demás.

La segunda competencia de esta categoría es la *Habilidad de Cooperar*. Muchas demandas y metas no pueden ser alcanzadas por un solo individuo, requieren de grupos como equipos de trabajo, movimientos cívicos, grupos de administración, partidos políticos y sindicatos también podríamos añadir equipos docentes). La cooperación requiere que cada individuo tenga ciertas cualidades. Cada uno debe poder equilibrar su compromiso con el grupo y sus metas con sus propias prioridades y debe poder compartir el liderazgo y apoyar a los otros. Los componentes específicos de esta competencia son los siguientes:

- La habilidad de presentar ideas y escuchar las ideas de los otros.
- Un entendimiento de las dinámicas del debate y el seguimiento de una agenda.
- La habilidad de construir alianzas tácticas y sostenibles.
- La habilidad de negociar.
- La capacidad de tomar decisiones que permitan diferentes opiniones.

En tercer y último lugar, la competencia de *Habilidad de manejar y resolver conflictos* parte de la base de que, para manejar efectivamente los inevitables conflictos con los que nos encontramos en todos los aspectos de la vida, hay que enfrentarlos, resolverlos y no negarlos, por lo que es necesario considerar los intereses y necesidades de otros y las soluciones en las que ambas partes ganen. Para ello, los individuos necesitarán poder:

- Analizar los elementos y los intereses en juego, los orígenes del conflicto y el razonamiento de todas las partes, reconociendo que hay diferentes posiciones posibles.
- Identificar áreas de acuerdo y áreas de desacuerdo.
- Recontextualizar el problema.
- Priorizar las necesidades y metas, decidiendo lo que están dispuestos a dejar de lado y bajo qué circunstancias.

c) *Actuar de forma autónoma*.

Actuar de manera autónoma requiere de una comprensión del ambiente que nos rodea, de las dinámicas sociales y de los roles que uno juega y desea jugar. Esto requiere que los individuos se empoderen del manejo de sus vidas en forma significativa y responsable, ejerciendo control sobre el manejo de su vida y de su trabajo. Se requiere que los individuos actúen de manera au-

tónoma para participar activamente en el desarrollo de la sociedad y para funcionar bien en diferentes esferas de la vida, incluyendo el lugar de trabajo, la vida familiar y la vida social. Se necesita que el individuo desarrolle independientemente una identidad y elija, en lugar de seguir a la multitud. Al hacerlo, necesitan reflexionar sobre sus valores y acciones.

Actuar de forma autónoma es particularmente importante en el mundo moderno cuando la posición de cada persona no está bien definida como lo estaba tradicionalmente. Los individuos necesitan crear una identidad personal para dar sentido a sus vidas, para definir cómo encajan en ella. En general, la autonomía requiere de una orientación hacia un futuro y un conocimiento del ambiente que nos rodea, de las dinámicas sociales y los roles que uno juega y desea jugar. Supone la posesión de un firme concepto de sí mismo y la habilidad de traducir las necesidades y los deseos en actos de voluntad: decisión, elección y acción.

Esta categoría tiene tres competencias: en primer lugar la *Habilidad de actuar dentro del gran esquema*, que requiere de los individuos que entiendan y consideren el contexto más amplio de sus acciones y decisiones, es decir, tomar en cuenta cómo se relacionan, por ejemplo, con las normas de la sociedad, las instituciones sociales y económicas y con lo ocurrido en el pasado. Requiere que los individuos:

- Comprendan patrones.
- Tengan idea del sistema en el que existen (estructuras, cultura, roles, leyes, códigos morales, modales, protocolos, etc.
- Identificar las consecuencias directas e indirectas de sus acciones.
- Elegir entre diferentes cursos de acción reflexionando en sus consecuencias potenciales en relación con las normas y metas individuales y compartidas.

En segundo lugar, la competencia referida a la *Habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales* aplica el concepto de manejo de los proyectos en los individuos. Requiere que éstos interpreten la vida como una narrativa organizada y le den significado y propósito en un ambiente cambiante en el que la vida, con frecuencia, se ve fragmentada. Supone una orientación hacia el futuro, implicando tanto optimismo como potencial, pero también raíces fuertes dentro de lo posible. Los individuos deben poder:

- Definir un proyecto y fijar una meta.
- Identificar y evaluar tanto los recursos a los que se tiene acceso, como los recursos necesarios (ejemplo, tiempo y dinero).
- Priorizar y refinar metas.
- Balancear los recursos necesarios para satisfacer metas múltiples.

- Aprender de acciones pasadas, proyectando resultados futuros.
- Monitorear el progreso, haciendo los ajustes necesarios conforme se desarrolla el proyecto.

En tercer y último lugar, la competencia referida a la *Habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades* es importante para contextos que van de asuntos legales altamente estructurados a instancias diarias sobre la asertividad de los propios intereses del individuo. A pesar de que muchos derechos y necesidades se establecen y protegen en las leyes o en contratos, en última instancia son los individuos quienes identifican y evalúan sus derechos, necesidades e intereses (así como los de los demás) y los reafirman y defienden activamente.

Por un lado, esta competencia se relaciona con derechos y necesidades auto dirigidos; también se relaciona con los derechos y las necesidades del individuo como miembro de una colectividad (por ejemplo, participando activamente en instituciones democráticas y en procesos políticos locales y nacionales). Esta competencia implica la habilidad de:

- Comprender los propios intereses (ejemplo, en una elección).
- Conocer las reglas y principios escritos para basar un caso.
- Construir argumentos para que nuestros derechos y necesidades sean reconocidos.
- Sugerir arreglos o soluciones alternativas.

2.2. Las Competencias Básicas y su definición en la LOE

El marco normativo curricular en España opta por seguir el *modelo mixto* propuesto por la Comisión Europea y seguido, además, por países como Austria, Portugal, Luxemburgo o Francia, en el que *se mezclan como competencias claves las competencias transversales y las áreas disciplinares*. Se diferencia así del modelo curricular propuesto por DeSeCo, que discrimina entre las competencias generales o transversales y las competencias específicas de las áreas curriculares y que siguen países como Bélgica, Alemania, Irlanda, Grecia, Suecia, Holanda, Suecia, Dinamarca y Reino Unido. Igualmente se diferencia respecto de los modelos curriculares en los que no existen diferencias entre competencias generales y áreas o materias disciplinares, como son los casos de Finlandia e Italia.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) del año 2006 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ESPAÑA, 2006), viene a introducir el concepto de *Competencias Básicas* como elemento esencial del currículo junto a los ya tradicionales de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación (artículo 6). En el marco de la propuesta realizada por la el proyecto DeSeCo, y que constituye la referencia aceptada de los organismos in-

ternacionales, entre los que se incluye la Unión Europea, el Ministerio de Educación y Ciencia, a través de los Reales Decretos de enseñanzas mínimas de las diferentes etapas determina ocho competencias básicas que define así:

1. *Competencia en Comunicación Lingüística*. Referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

2. *Competencia Matemática*. Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.

3. *Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico*. Es la posibilidad para interactuar eficazmente con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. En definitiva, incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.) y para interpretar el mundo.

4. *Tratamiento de la Información y Competencia Digital*. Consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

5. *Competencia Social y Ciudadana*. Hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. Integra conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

6. *Competencia Cultural y Artística*. Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones

culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

7. *Competencia para Aprender a Aprender.* Con ella se pretende disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

8. *Autonomía e Iniciativa Personal.* Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

2.3. Rasgos definitorios de las Competencias Básicas

A partir de las definiciones anteriores (las del proyecto DeSeCo, y las establecidas por la LOE) y enriqueciéndolas con las aportaciones de diferentes autores, sintetizadas por Arreaza, Gómez Pimpollo y Pérez Pintado (2009), podemos llegar a identificar una serie de rasgos definitorios de las Competencias Básicas que, como veremos en el epígrafe siguiente, tendrá importantes repercusiones en la elaboración de las Programaciones Didácticas y de Aula de nuestros centros educativo.

Los autores antes mencionados señalan que las personas contamos con capacidades que nos permiten abordar o resolver cualquier situación, pero lo cierto es que una vez inmersos en la misma, no siempre somos competentes para dar la mejor respuesta. Los términos *capacidad* (posibilidad) y *competencia* (dominio) se usan muchas veces como sinónimos en la Programación Didáctica, especialmente cuando hablamos de evaluación.

En la Programación Didáctica, los objetivos de enseñanza se formulan en términos de capacidades; los contenidos, en la taxonomía de la LOGSE y en otras previas como la de Bloom, se presentan diferenciados por tipologías (conceptos, procedimientos y actitudes); y los criterios de evaluación se formulan como referentes para comprobar el nivel de logro alcanzado, que en la mayoría de los casos se asocia con los conocimientos alcanzados. Bien es cierto que estos conocimientos, una vez almacenados, tienen un uso muy limitado.

El *saber* (conocimiento), *hacer* (procedimiento) y el *querer* (interés y motivación) se entrelazan de forma dinámica y los contenidos, del tipo que sean, con ayuda de la enseñanza, estimulan las capacidades (objetivo) y desarrollan los aprendizajes (demostración del logro de competencia en términos

de criterios de evaluación). La *competencia* es, por tanto, el *desempeño de capacidad* (GONZALEZ MAURA, 2006).

En Educación, las competencias se utilizan por primera vez en la Formación Profesional cuando se establecen las cualificaciones del alumnado. Es en los últimos años, cuando se amplía el concepto y se aplica a todas las dimensiones del desarrollo personal. Con este nuevo enfoque se multiplican las definiciones, poniendo el acento todas ellas en el *énfasis en la movilización de conocimientos* de distinta naturaleza, en el carácter *aplicado* y en la necesidad de una *integración* articulada e interrelacionada de los distintos tipos de contenido al servicio de *hacer y querer hacer*.

Las Competencias Básicas se adquieren a través de experiencias educativas diversas que, para que éstas sean adecuadas, deben cumplir dos requisitos básicos: en primer lugar, que se ordenen adecuadamente todos los elementos (objetivos, contenidos...) que conforman la competencia en los diseños curriculares; en segundo lugar, que se definan y seleccionen las tareas adecuadas para que las personas aprendan los elementos que conforman la competencia. Por tanto, las Competencias Básicas se adquieren a través de la *resolución de tareas* requiriendo una adecuada selección y formulación de las mismas, ya que son ellas las que hacen que una persona utilice adecuadamente todos los recursos de que dispone.

Otra característica relevante es el hecho de que las Competencias se ponen en acción en contextos problemáticos que se definen por su autenticidad, es decir, que se definen como reales (fieles a la condición de la vida real) y relevantes (vinculados al quehacer vital y supervivencia) (MONEREO y POZO, 2007). Las Competencias se activan y generalizan cuando se utilizan en los distintos escenarios que nos ofrece el contexto en que vivimos. Desde estas premisas será necesario dotar a las Programaciones Didácticas de un mayor dinamismo para que incorporen escenarios de vida (personales, sociales, culturales, escolares o laborales) y utilizar modos de enseñar y evaluar más auténticos y más próximos a la realidad para la que preparan.

Por último, tal y como señala Arreaza, Gómez Pimpollo y Pérez Pintado, todas las competencias básicas no son iguales, siendo pertinente una diferenciación en categorías al respecto, tal y como podemos ver en la siguiente tabla:

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES, ESPECÍFICAS Y TRANSVERSALES DEL CURRÍCULUM

Instrumentales	Específicas	Transversales
-Comunicación Lingüística	-Conocimiento e interacción con el mundo físico	-Tratamiento de la Información y Competencia Digital
-Matemática	-Cultural y Artística	-Social y Ciudadana
		-Aprender a Aprender
		-Autonomía e Iniciativa Personal
		-Emocional

Fuente: Oficina de Evaluación de Castilla La Mancha (2009)

Las Competencias Básicas *Instrumentales*, además de formar parte del campo de conocimiento de las Lenguas y las Matemáticas, son herramientas que se utilizan en el resto de las áreas y materias. Por su parte, las *Específicas* así se denomina porque su enseñanza puede quedar atribuida a disciplinas concretas (Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural; Ciencias Naturales; Educación Plástica y Visual; Música; Educación para la Ciudadanía, etc.). Por último, las restantes las denomina *Transversales* porque su contenido se incorpora a las Programaciones Didácticas de todas las áreas y materias aunque exista el peligro, a evitar, de que no sean reconocidos por los profesores que lo imparten.

Así pues y con todo esto las Competencias Básicas suponen importantes implicaciones a las Programaciones Didácticas que pasamos a resumir a continuación.

3. Implicaciones de las competencias básicas para la programación didáctica y de aula

3.1. En los elementos básicos de la Programación Didáctica

a) En los Objetivos y los Criterios de Evaluación

Las Competencias Básicas obligan a reformular el protagonismo de los Objetivos en términos de Capacidades, a la formulación de los mismos en términos de dominio, o desempeño de capacidad, lo cual en cierta medida, exige una redacción más operativa de aquellos. En base a ello habrá que establecer una relación de tales objetivos con las Capacidades planteadas para las diferentes etapas, es decir, para los Objetivos Generales de la Etapa.

Asimismo, en la adecuación de los objetivos al contexto de cada centro, es decir, en la formulación de aquellos por parte de los respectivos equipos docentes, será necesario tener como punto de referencia, las Competencias Básicas, especialmente las denominadas como Transversales y las Instrumen-

tales, así por ejemplo un objetivo para cualquier materia, relacionado con la Competencia de *Aprender a Aprender*, dentro de la dimensión relacionada con el *Uso de Habilidades de Aprendizaje: técnicas de aprendizaje y autorregulación*, podría plantearse en los siguientes términos:

«...Dominar y usar técnicas de recogida, registro, síntesis, almacenamiento y recuperación de la información propia de la materia, así como su presentación a través de trabajos y situaciones de evaluación...»

Al igual que éste objetivo, válido para cualquier área o materia del currículo, se pueden plantear otros como los relacionados con el *Aprendizaje Cooperativo* (Competencia Social y Ciudadana), el *Aprendizaje Autónomo* (Competencia de Iniciativa y Autonomía Personal), la *Búsqueda, Tratamiento y Presentación de la Información* en Internet, por medios audiovisuales (Competencia Digital), etc.

Asimismo, y ante la necesidad de operativizar y concretar los objetivos en términos de *desempeño*, la frontera entre los Objetivos y los Criterios de Evaluación se difumina, planteando los primeros en términos de escenarios, hipótesis o situaciones de futuro que nos proponemos conseguir en nuestros alumnos (Objetivos); mientras que los segundos suponen escenarios o situaciones presentes donde el alumno/a demuestra la adquisición o no del desempeño propuesto.

b) En los Contenidos de Aprendizaje

Los *Contenidos* en las Competencias Básicas son, por un lado, *Multifuncionales*, es decir, la persona demuestra su competencia en los distintos ámbitos de su vida; por otro lado, *Transferibles*, ya que los aprendizajes realizados trascienden las situaciones concretas en las que se aprenden y se generalizan a situaciones y contextos diferentes; por último, son *Dinámicos*, puesto que el desarrollo de competencias de cada persona no tiene límites temporales y crece a lo largo de la vida.

A todo ello hay que añadir la *transversalidad*, el carácter *integrador* y la *ausencia de límites cerrados* propios de estos aprendizajes, con lo cual pierde sentido seguir estableciendo la división entre conceptos, procedimientos y actitudes de los que hasta el momento veníamos hablando en nuestras Programaciones Didácticas y de Aula.

3.2. En los elementos metodológicos y organizativos de la Programación Didáctica

a) En la selección de las actividades de aprendizaje o «tareas»

Como hemos visto con anterioridad, las Competencias Básicas se adquieren mediante experiencias educativas diversas, en contextos problemáticos auténticos y, en definitiva, en la resolución de tareas. Es por ello que la

selección de las actividades de aprendizaje (o mejor dicho en el argot de las Competencias habría que hablar de *Tareas*), cobra una relevancia fundamental y determinante en el proceso de enseñanza / aprendizaje, recayendo en los equipos docentes una responsabilidad capital que va a determinar la consecución o no de los objetivos planteados.

En la selección de dichas actividades o tareas habrá que tener en cuenta, en primer lugar, la *Competencia* que se va a adquirir con la realización de esta tarea; en segundo lugar, el *Contexto* o situación real en la que se va a aplicar dicha competencia; en tercer lugar, los *Contenidos* previos necesarios para comprender y realizar la tarea; y, por último, los *Recursos y Materiales Didácticos*, es decir, el tipo de preguntas, tipos de textos, mapas gráficos, organización del aula, o tipo de metodología que se va a utilizar, y que necesariamente habrán de ser variados y, por supuesto, lo más auténticos posibles. El libro de texto debiera pasar ya a ser uno más de dichos recursos.

En base a todo lo anterior, las actividades de aprendizaje realizadas en contextos diferentes al aula, fuera del centro, en escenarios reales, cobran una relevancia capital. Las actividades complementarias previstas en las Programaciones Didácticas pasan a constituir elementos clave las mismas.

b) En las estrategias metodológicas y organizativas para atender a la diversidad

Con todo lo anterior no tiene ya cabida plantearse los propósitos anteriormente mencionados sin modificar las estrategias metodológicas y organizativas puestas en marcha en nuestros centros. Se hace pues necesario llevar a cabo una utilización flexible y creativa de los espacios, los tiempos y los agrupamientos entre alumnos dentro de nuestro centro, o dentro de nuestra propia aula. Todo ello para facilitar el desarrollo, entre otras, de situaciones de aprendizaje cooperativo, de interacción entre grupos y niveles diferentes, o para facilitar el desarrollo de itinerarios personalizados de aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos.

La Innovación Didáctica y Organizativa en el marco de procesos de Investigación en la Acción tiene su máxima cobertura con las Competencias Básicas. Muchos autores coinciden en señalar que es precisamente en las estrategias metodológicas y organizativas donde se aplica en toda su extensión el paradigma de las Competencias Básicas: así, si nuestros métodos promueven en nuestros alumnos/as el uso de estrategias de motivación y generación de aprendizajes propios; o el desarrollo de Proyectos Cooperativos; el fomento de la autoestima y la confianza en ellos mismos; el hábito de Lectura; o situaciones de evaluación de lo aprendido presentada en diferentes soportes o escenarios, estaremos fomentando respectivamente y de forma interrelacionada varias de ellas, como las Competencias de *Aprender a Aprender; Social y Ciudadana; Iniciativa, Autonomía y Carácter Emprendedor; Lingüística; Artística y Digital.*

La apertura al entorno de los centros escolares será otra consecuencia de este paradigma curricular que supone las Competencias Básicas, pues en ellas la implicación y participación de las familias a la hora de transferir los aprendizajes adquiridos en el aula al contexto familiar y habitual de los alumnos se hace esencial. Igualmente, la utilización eficaz de las posibilidades del entorno, utilizado como un recurso didáctico de primer orden, así como de los diferentes miembros y colectivos que componen la comunidad educativa y local, deben conllevar fórmulas organizativas diferentes.

A la hora de seleccionar pues, las estrategias metodológicas y organizativas en nuestras Programaciones Didácticas habremos de tener en cuenta, no sólo las características del desarrollo psico evolutivo de nuestros alumnos, así como la diversidad del mismo, sino también las características de la adquisición de las Competencias Básicas y las situaciones de enseñanza / aprendizaje que habremos de crear para la consecución de las mismas.

3.3. En la Evaluación del alumnado y el proceso de enseñanza / aprendizaje

La Evaluación del aprendizaje de los alumnos con las Competencias Básicas conlleva, en primer lugar, un mayor nivel de concreción de los Objetivos y Criterios de Evaluación planteados, es decir, el desglose de los mismos en *Indicadores de Evaluación* más específicos relacionados con las habilidades y destrezas que integran las dimensiones, subdimensiones e indicadores propios de las Competencias Básicas. Así, con el ejemplo de Objetivo al que antes hacíamos referencia podríamos establecer algunos indicadores de evaluación relacionado con aquél. Por ejemplo, los siguientes:

- Subraya o realza las ideas más importantes de los textos propios de la materia.*
- Elabora fichas de contenido y bibliográficas de la materia.*
- Expone oralmente trabajos de la materia con apoyo de recursos multimedia.*
- Responde a lo que domina y reflexiona y busca la respuesta al resto.*

En la misma línea, los Procedimientos de Evaluación habrán de ser adecuados al modelo curricular del que estamos hablando, debiendo superarse así el modelo casi hegemónico de los exámenes y utilizar un modelo cualitativo basado en la observación de las situaciones y contextos de aprendizaje para ver cómo se desenvuelve el alumno, utilizando diferentes fuentes de información (trabajos y producciones del alumno, entrevistas, autoevaluación, co evaluación, etc.). En este sentido, una buena muestra del tipo de evaluación planteado por el modelo de las Competencias Básicas, lo tenemos en las Unidades de Evaluación utilizadas en las Evaluaciones de Diagnóstico previstas por la LOE, o el propio modelo PISA.

Por último, y por lo que se refiere a la evaluación del proceso de enseñanza / aprendizaje, y de nuestras Programaciones Didácticas y de Aula,

será necesario desarrollar indicadores relacionados con los elementos anteriormente mencionados, es decir, formulación de los objetivos; selección de los contenidos; formulación de los criterios de evaluación; relación entre ellos y las Competencias Básicas; utilización de estrategias metodológicas y organizativas; tareas o actividades planteadas; participación de las familias e implicación de las mismas; uso de los recursos didácticos; utilización de las posibilidades del entorno; utilización de indicadores de evaluación relacionados con las Competencias Básicas; utilización de procedimientos de evaluación adecuados, etc. Todo ello contrastado con los resultados obtenidos por el alumno, no sólo numéricos, sino también, por ejemplo, en las evaluaciones de diagnóstico que evalúan Competencias Básicas y requieren compromisos de mejora a los centros basados en ellas.

Todo de lo que hemos venido hablando hasta ahora es aplicable, no sólo en etapas como Infantil, Primaria o la ESO, sino también en una etapa como la de Bachillerato, preparatoria para estudios superiores universitarios, ya que no olvidemos que la Universidad Española y la de su entorno se encuentra inmersos en el Espacio Europeo de Educación Superior (Proceso de Bolonia) que supone también un nuevo paradigma curricular y metodológico basado en Competencias Básicas a un mayor nivel de profundización.

Bibliografía

ARREAZA BERBERIDE, F, GÓMEZ-PIMPOLLO MORALES, N., y PÉREZ PINTADO, M (2009): *Evaluación de Diagnóstico de las Competencias Básicas en Castilla la Mancha, 2009-2011. Marco Teórico* (Toledo, Oficina de Evaluación de la Consejería de Educación de Castilla la Mancha).

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2001): *Informe del Consejo Educación al Consejo Europeo sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación. Bruselas, 14 de Febrero de 2001* (<http://europa.eu/scadplus/leg/es>) Consultado el 10 de Abril de 2007.

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2003): *Conclusiones del Consejo sobre los niveles de referencia del rendimiento medio europeo en educación y formación* («Puntos de referencia») (<http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11064.htm>) Consultado el 10 de Abril de 2007.

GONZÁLEZ MAURA, V. y GONZALEZ TIRADO, R.M. (2006): *Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. En Revista Iberoamericana de Educación, n° 47.*

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ESPAÑA (2006): *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación* (Madrid, Boletín Oficial del Estado de 4-05-2006).

MONEREO Y POZO (2007): *Monográfico «Competencias»*. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 370.

OCDE (2005): *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. En www.OECD.org/edu/statistics/desecco Consultado el 12 de Abril de 2010.

PARLAMENTO EUROPEO (2000): *Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de Marzo de 2000* (<http://www.europarl.europa.eu/summits>) Consultado el 10 de Marzo de 2007.

TORIBIO BRIÑAS, L. (2010): *La Política Educativa de Castilla la Mancha (2000-2008). Análisis en perspectiva comparativa respecto a los objetivos de la Política Educativa Europea para el año 2010*. (Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia).

VALLE, J.M. (2006): *La Unión Europea y su Política Educativa. Medio siglo de acciones en materia de educación*. (Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia de España).

EL PAPEL DE LA CONFERENCIA PERMANENTE DE MINISTROS EUROPEOS DE LA EDUCACIÓN EN EL ESTABLECIMIENTO DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA EUROPEA

Le rôle de la Conférence permanente des Ministres européens de l'éducation dans la motivation de la politique européenne de l'éducation

Alfonso Diestro Fernández

E-mail: adiestro@edu.uned.es

(Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Resumen: La política de la educación en Europa ha alcanzado unas cotas de convergencia y realización, que pocos podían aventurar en los albores del proyecto de desarrollo e integración europea, iniciados por el Consejo de Europa (1949) y la Comunidad Europea (1957). En este proceso de colaboración interestatal, la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de la Educación (CPMEE) ocupó un papel protagonista, desde su primera reunión celebrada en 1959. A partir de entonces, la CPMEE emprendería un proceso interestatal de diálogo, con el que pretendían establecer una determinada política de cooperación en el ámbito de la educación. De manera paulatina, fue convirtiéndose en el forum paneuropeo de diálogo y encuentro de las políticas de la educación por excelencia, desde donde se originaban y coordinaban las principales acciones europeas en educación. Además, aportó un impulso significativo al programa educativo del COE, pero también supuso el enclave sinérgico del que se nutrió la política comunitaria de la educación. Sin embargo, el establecimiento de esta política en la Comunidad acabará delimitando el papel de la Conferencia, especialmente después del Tratado de la Unión Europea, firmado en Maastricht. Este artículo se centra en el significativo trabajo de la CPMEE hasta 1992, cuando la UE asumió el protagonismo de la política de la educación en Europa, tomando el relevo de la CPMEE.

Palabras clave: Consejo de Europa, Unión Europea, política de la educación en Europa, Conferencia Permanente de Ministros Europeos de la Educación, educación internacional.

Resumé: La politique de l'éducation en Europe a atteint un niveau de convergence et de performance, qui personne osaient s'aventurer dans le début du projet de développement et intégration européenne, initié par le Conseil de l'Europe (1949) et la Communauté européenne (1957). Dans ce processus de collaboration entre les États, la Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation (CPMEE) a pris un rôle protagoniste, depuis sa première réunion

en 1959. Par la suite, le CPMEE entreprendre un processus de dialogue, qui visait à établir une politique de coopération dans le domaine de l'éducation. Doucement, elle devient peu à peu comme le forum paneuropéen de dialogue et de rencontre des politiques de l'éducation pour l'excellence, dont ils sont issus et coordonnée les principaux actions européennes de l'éducation. Elle a également donné une impulsion décisif au programme d'éducation du COE, cela signifiait aussi que enclave synergique qui a nourri la politique communautaire en matière d'éducation. Toutefois, la mise en place de la politique communautaire finira en délimitant le rôle de la Conférence, en particulier, après de la signature de le Traité sur l'Union européenne à Maastricht. Cet article met l'accent sur l'important travail du CPMEE jusqu'en 1992, lorsque l'UE a assumé le rôle principal de la politique de l'éducation en Europe.

Mots clé: Conseil de l'Europe, Union Européenne, Conférence permanente des Ministres européens de l'éducation, éducation international.

Fecha de recepción: 26-VI-2010

Fecha de aceptación: 1-IX-2010

Introducción

La cooperación política e interestatal en materia de educación es una dimensión palpable y consolidada ya en Europa, en particular, tras la convergencia a la que han llegado los países del *Viejo Continente* en los últimos años y, como no, también por la solidez que han alcanzado sus realizaciones. La creación de un *Espacio Europeo de la Educación*, determinado por un marco de competencias clave y de unos objetivos estratégicos para los sistemas educativos europeos, así como la realidad que supone el *Plan de Bolonia para la convergencia en la Educación Superior*, son una buena prueba del nivel de cooperación interestatal adquirido durante este proceso. La política de la educación adoptada por la *Unión Europea* (UE) ha tenido mucho que ver en todo este proceso de avances y logros. Bien es verdad que los inicios de esta cooperación resultaron difíciles, comprometedores e, incluso, controvertidos, en particular, por las implicaciones que suponían para los seis países fundadores, a la luz de lo que se había firmado en los *Tratados originales de la Comunidad* adoptados en Roma (1957). En ellos no se había expresado nada, que pudiera motivar una cooperación europea en materia educativa. Tuvieron que pasar casi veinte años para que la *Comunidad* pusiera en marcha su *Programa de Acción en materia de educación* (1976), y treinta y cinco para que la educación apareciera reflejada en los *Tratados*, con la inclusión de los artículos 126 –dedicado a la educación– y 127 –a la formación profesional– en el *Tratado de Maastricht* (1992). En la actualidad, la *estrategia de Lisboa* (2000) reconoce a la educación como uno de los pilares fundamentales para convertir a Europa en 2010, en la economía basada en el conocimiento más fuerte del mundo.

* Todas las referencias textuales que aparecen en este trabajo han sido traducidas del francés por el propio autor.

Mucho han sido los cambios tras más de medio siglo y ya nadie niega los beneficios que aporta la cooperación política europea en educación.

Sin embargo, en la literatura específica, se le ha prestado muy poca atención y, por tanto, tampoco el reconocimiento adecuado, a la labor emprendida por el Consejo de Europa (COE) para motivar la necesaria cooperación europea en educación, estimulada y propiciada años antes de que en la Comunidad se firmasen los *Tratados de Roma*. En este proceso de reconocimiento ocupa un papel crucial la *Conferencia Permanente de Ministros Europeos de la Educación* (CPMEE), como actor principal y pionero de todo este proceso, en particular, durante los años sesenta, setenta y ochenta, que es el objeto de atención en el que se centra este artículo. Ahora que se han cumplido 50 años desde la primera reunión de la CPMEE resulta necesario poner en valor su aportación clave y significativa al establecimiento de una política de la educación en Europa¹ y al carácter internacional de la educación en todo el continente.

La creación de la Conferencia permanente de Ministros Europeos de la Educación del COE en 1959

Las competencias atribuidas en los Estatutos del COE², le permite a su *Comité de Ministros*³ la posibilidad de celebrar regularmente reuniones temáticas, en los diferentes ámbitos políticos en los que pueden emprender una colaboración común, según establecen sus normas internas. Estos encuentros les permiten adoptar medidas y acciones conjuntas, en los campos de actuación definidos por las *convenciones* asumidas por sus países miembros⁴. La educación había sido reconocida en la *Convención Cultural Europea*⁵ (1954) como un campo prioritario de interés, que permitiría alcanzar los metas globales del COE, es decir, el *establecimiento de una unión más estrecha entre sus*

¹ Entendemos Europa en el sentido más amplio de su acepción, tal y como se reconoce en el ámbito del COE, donde el adjetivo europeo no está limitado por la pertenencia a una organización u otra y que supera cualquier delimitación geográfica o geopolítica.

² Cf. Tratado de Londres (1949) de fundación del COE, que engloba sus estatutos normativos, fue rubricado por diez países: Bélgica, Dinamarca, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Reino Unido y Suecia. COE STCE 001.

³ En lo sucesivo, el Comité. Es la principal institución del COE, junto con la Asamblea Parlamentaria, creadas ya en su origen en 1949.

⁴ La *convención* es la fórmula documental del derecho elegida por el COE para adoptar los acuerdos entre sus miembros. En términos similares, serían comparables a los tratados firmados por la UE, aunque con un menor rango compromiso, pues en las convenciones los Estados miembros no ceden sus competencias nacionales propias a las instituciones de la organización, como sucede en la UE.

⁵ La *Convención Cultural Europea* del COE fue firmada 19 de diciembre de 1954 y entró en vigor el 5 de mayo de 1955. COE STCE 018.

miembros, con el fin de salvaguardar y promover las ideas y principios, que son su patrimonio común y favorecer con ello su progreso económico y social⁶. Para impulsar la cooperación en el ámbito educativo se reúne de manera periódica la CPMEE desde 1959⁷. Ésta fue la primera Conferencia de Ministros especializados que se convocó en el marco del COE. Su motivación partió de los propios ministros de educación, de los seis países que había fundado la Comunidad y que, por su parte, también eran miembros fundadores del COE:

La primera reunión de los ministros de educación del COE se celebró por iniciativa del delegado holandés, quien invitó a sus homólogos belga, francés, alemán, italiano y luxemburgués para encontrarse en La Haya (1959). Dos años después, en Hamburgo, se reunirían ya por primera vez todos los ministros de los países firmantes de la Convención⁸.

La CPMEE pretendía reflexionar, debatir y analizar, junto con los comités especializados creados para la ocasión, los temas educativos concretos de interés común para los países miembros, que les permitan proponer diversas conclusiones, expresadas en forma de resoluciones y recomendaciones, que van dirigidas tanto a la organización como a los países miembros. Por tanto, se erige de una parte, como un forum paneuropeo de reflexión política –mesa de debate-, y, de la otra, como un organismo autónomo que pretende propiciar la *coordinación política* de las acciones europeas en materia de educación. A su vez, la Conferencia colabora con el Comité para ofrecer un impulso a la realización del Programa intergubernamental del COE, así como para proponer y orientar las nuevas propuestas susceptibles de ser incluidas en el programa educativo desplegado por la organización. Los objetivos concretos que se perseguían con la celebración de estas reuniones en eran los siguientes:

-Proporcionar a los responsables de las políticas y a las más altas instancias de gobierno la oportunidad de mantener reuniones, de manera oficial y también oficiosa, sobre temas específicos relacionados con la educación;

-Definir y aprobar los principios y medidas en materia de educación para hacer recomendaciones a los gobiernos europeos;

-Proporcionar apoyo político y el impulso al programa de trabajo del Consejo de Europa, compuesto por los mismos estados que los de la conferencia, es decir, en la actualidad todos los miembros del Consejo de Europa⁹.

⁶ Estatutos del Consejo de Europa (STCE. 001). Art. 1. A. Véase el Tratado de Londres (1949). Op. cit.

⁷ Para obtener más información sobre estas reuniones de la CPMEE se recomienda la visita a http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Standing_Conferences/ (consulta de 1 de octubre de 2010).

⁸ Grosjean, E. (1997): *Quarante ans de coopération culturelle au Conseil de l'Europe: 1954-1994* (COE, Strasbourg), p. 35.

⁹ COE (1991): *La dimension européenne de l'éducation: pratique de l'enseignement et contenu des programmes. Rapport de la CPMEE*. MED, 17-7, p. 3.

La cooperación política propiciada por la CPMEE

Las reuniones de la CPMEE sirvieron en sus orígenes para organizar su estructura interna y definir con claridad sus ámbitos de actuación, como las competencias, las modalidades y términos de la cooperación política, el carácter permanente de la misma, la representación por parte de los Estados miembros, los temas claves que podrían tratarse y analizarse, los procedimientos a seguir, o la posible creación de grupos de expertos y técnicos, encargados de temas educativos concretos. La 1ª sesión de la Conferencia Permanente de ministros europeos de la educación, celebrada en La Haya (1959), supuso el primer paso de la acción política en materia educativa emprendida por el COE y un hito crucial para la política educativa europea. En esta primera reunión, los ministros reconocieron una gran importancia al reciente proceso de colaboración interestatal emprendido en este ámbito. Sin embargo, los asistentes representaban a una amplia diversidad de estructuras nacionales y ministerios encargados. Así pues, se constataba una gran preocupación por la composición de este organismo interno y su funcionalidad, en aras de asegurar en el plano europeo la expresión y el establecimiento de una política coherente en el marco del COE. El problema residía en que los Ministerios en los diferentes países tomaban expresiones muy variadas (de la enseñanza, de la educación, de la instrucción pública de la investigación científica, de las ciencias, de las artes, de las letras y de los problemas de la cultura en general). Por tanto, la CPMEE solicitó que, *a partir de ese momento en cada país, la representación ministerial para toda reunión futura fuera determinada por la competencia de los ministros en materia de enseñanza y educación*¹⁰.

En la Resolución n° 2 de esta 1ª sesión de la CPMEE, sobre la enseñanza primaria, secundaria y técnica, también se recomendaba a los Estados que valorasen la posibilidad de crear un grupo de seguimiento, con la finalidad de establecer una estructura permanente para estos temas concretos dentro del COE, que se vería materializado con la creación del Consejo Director para la Cooperación Cultural del COE (CDCC). La 1ª reunión de la CPMEE concluyó con la definición de los puntos del orden del día de su siguiente reunión, que se celebraría en Hamburgo (1961), centrando su atención y análisis, por una parte, en los aspectos que debería guiar la cooperación política en el ámbito del COE, pues había que determinar las modalidades de dicha colaboración intergubernamental, los problemas que podría generar, así como la compatibilidad con los objetivos globales del COE; y por la otra, en los ámbitos educativos concretos en los que materializar dicha colaboración. Decidieron que deberían propiciar acciones comunes, dirigidas a la mejora de

¹⁰ Cf. Résolution n° 4, *sur les réunions ultérieures des ministres de l'enseignement*, de la 1^{ère} session de la CPMEE, (La Haya, 1959).

la formación de los niños y jóvenes europeos, la equivalencia de diplomas y títulos entre los sistemas educativos, o el desarrollo y la mejora de la enseñanza de las lenguas vivas –lenguas extranjeras– en los centros escolares.

Los primeros pasos de la *Conferencia* fueron seguidos con atención por el *Comité*, cuyos miembros no tardaron en hacerse eco de las peculiares necesidades que requería la cooperación política en este ámbito. En consecuencia, el *Comité* emitió una *resolución sobre la cooperación cultural y científica*¹¹, donde se mostraron conscientes de la imperiosa necesidad de desarrollar la cooperación en los ámbitos fijados en los estatutos fundacionales, por lo que recomendaron ampliar la contribución financiera a los fondos culturales, para emprender un programa de cooperación en el dominio de la educación general y examinar los posibles términos de dicha cooperación, en virtud de los artículos 14, 15 y 17 de los Estatutos del COE. Un *Comité ad hoc de Altos Funcionarios* elegidos por cada país miembro realizaría su seguimiento y velaría por el cumplimiento de los principios normativos de la organización, para el establecimiento de esta cooperación política cuyas funciones eran:

a) *Examinar la posibilidad de desarrollar la acción del COE, concretamente en la perspectiva:*

- *De la información recíproca sobre las acciones nacionales respectivas y de la coordinación en cuanto a los medios a aplicar para solucionar los problemas similares que se presentan en el seno de cada país.*

- *De la consulta sobre las cuestiones que los países europeos han tratado en el seno de organizaciones más extensas.*

- *De la persecución por los países europeos de una política y una acción común en este dominio.*

b) *De someter al Comité de Ministros las proposiciones sobre:*

- *Todas las modificaciones o innovaciones necesarias que podrían parecer necesarias, desde el punto de vista de la colaboración intergubernamental (...).*

- *Un programa de acción y un presupuesto de financiación de dicho programa.*

- *Las relaciones entre el COE y las otras organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales que persigan actividades similares*¹².

Desde ese mismo momento, este organismo interno colaborará estrechamente con la CPMEE en la preparación de los debates y la organización de las diferentes sesiones. Además, se le reconoce la potestad de emitir también sus propios documentos, con el rango de recomendaciones, para establecer o motivar acciones concretas. En la 2ª sesión de la CPMEE (1961), los Ministros emitieron la *resolución (Nº 1) sobre las modalidades de la cooperación permanente*¹³, en la cual, recogían con agrado la invitación a participar del fu-

¹¹ Cf. *Résolution du Comité des Ministres (60) 32, les 12 de décembre de 1960, sur la coopération culturelle et scientifique*, en COE (1960): *Résolutions du Comité des Ministres*, p. 29.

¹² *Ibid.*

¹³ Cf. *Résolution (nº 1) sur les modalités de la coopération permanente*, de la 2^{ième} session de la CPMEE (1961, Hambourg).

turo programa en el dominio de la educación general, científica y cultural, expresando su convicción plena para la puesta en marcha. Consideraban que este programa podría inspirarse inicialmente en lo expresado en las resoluciones emitidas por la CPMEE, pero quisieron matizar que no sería posible acometerlo sin los medios necesarios para implicar al personal de alta cualificación y tampoco sin las partidas presupuestarias adecuadas para emplear los recursos suficientes. También emitieron una segunda resolución, con la que expresaban *su convencimiento de la necesidad en Europa de expandir un modelo de educación, que diera a los jóvenes mayores y mejores oportunidades en un mundo, en el que la competitividad era cada vez más intensa y la cooperación internacional más necesaria*¹⁴.

La *expansión de la educación en Europa* –aspecto clave en este momento y sobre el que gira el interés inicial de la CPMEE– venía determinada por el crecimiento demográfico que se había producido en la postguerra, así como por la integración de los niños y jóvenes que habían permanecido alejados de la educación durante este periodo. Se estaba produciendo una gran demanda de educación en todos los países europeos, que provocó una ampliación de la educación obligatoria hasta el grado de secundaria, así como una mayor demanda de cualificaciones técnicas y profesionales con las que poder aspirar con mayores garantías a la integración en el mercado de trabajo y la vida laboral. Se habían detectado problemas comunes en los diferentes países miembros y, ante esta situación, resultaba necesario una revisión y un análisis pormenorizado de los problemas claves de la educación en Europa. Con estos estudios pretendían establecer acciones comunes para la mejora de los sistemas educativos europeos, en la perspectiva de un nuevo y ampliado horizonte social, como quedó reflejado en la conclusión de la citada resolución.

*Se comprometieron a tenerse mutuamente informados de los programas emprendidos para aplicar las primeras reformas y los resultados obtenidos, estableciendo una ayuda mutua en la realización de sus respectivos planes nacionales, con el espíritu de llegar progresivamente a alcanzar unos sistemas educativos que salvaguardasen las peculiaridades de las culturas nacionales, traduciéndose con hechos la voluntad de la cooperación europea. (...) Estimaron por otra parte, que ciertas medidas pueden ser ejercidas en común desde ese momento para orientar hacia una comprensión europea e internacional, en determinados programas escolares como los de historia, geografía, literatura y educación cívica*¹⁵.

Las celeridad del proceso y el interés suscitado provocó una nueva reunión de la CPMEE al año siguiente, esta vez celebrada en Roma (1962). Los Ministros solicitaron que se elaborara un *informe sobre los problemas comunes de los países europeos en educación*, que debía disponer de la mayor difusión

¹⁴ Cf. Résolution (n° 2) relatif aux problèmes de l'éducation qui demandent une coopération intergouvernementale européenne, de la 2^{ème} session de la CPMEE (1961, Hambourg).

¹⁵ *Ibid.*

posible y un emitirse carácter periódico, para su análisis en las sucesivas sesiones esta Conferencia. Además, solicitaron que se elaborase un glosario de términos específicos empleados en los diferentes países, para facilitar su comprensión internacional y su posible comparación en el marco de los estudios prospectivos¹⁶. Asimismo decidieron impulsar las primeras realizaciones en materia de estudio de las lenguas vivas europeas, recomendando a los miembros su extensión en los sistemas educativos nacionales y su inclusión en la formación inicial del profesorado, para que los europeos pudieran verse beneficiados por el conocimiento de una segunda lengua. Pidieron también que se estableciera una mayor intensidad en la cooperación entre los países, para motivar nuevas investigaciones y métodos de enseñanza en este ámbito concreto¹⁷.

La 3ª reunión de la CPMEE resultó fundamental para el inicio de la cooperación política, ya que se emitieron propuestas concretas para determinar las modalidades de dicha cooperación, tanto entre los ministros nacionales que la conformaban, como con los demás comités y organismos propios del COE. Dejaron constancia de su manifiesto interés por seguir reuniéndose periódicamente en el futuro –generalmente cada dos años- y solicitaron mantener una cierta autonomía en el marco del COE, para el cumplimiento de los objetivos de la Conferencia:

-Mantenerse mutuamente informados de los problemas comunes relativos a sus competencias alcanzadas, en el respeto de los intereses nacionales.

-Prestarse una ayuda mutua en la realización de sus planes y reformas de educación.

-Deliberar entre ellos para proponer, en el dominio de la educación, actividades conjuntas en el marco europeo, en colaboración con las organizaciones con intereses en la educación.

-Debatir sobre las políticas generales a seguir o las actividades a emprender en el plano nacional e internacional, en lo concerniente a los programas de actividades educativas, científicas y culturales, emprendidas por el COE y por otras organizaciones internacionales.

-Coordinar la explotación de sus recursos y aplicar su autoridad concertada en vías de la realización de los programas emprendidos por las diferentes organizaciones en el dominio de la cooperación educativa, científica y cultura europea¹⁸.

La CPMEE se comprometió con el Comité a que el Secretario General del COE presidiera sus reuniones; a enviar y difundir sus resoluciones por

¹⁶ Cf. Résolution (n° 1) *relatif aux problèmes communes aux États européens*, de la 3^{ème} session de la CPMEE (1962, Rome). Años más tarde, con la creación de EURYDICE (1980) en la UE, proliferarían los glosarios de términos educativos en el ámbito europeo, para facilitar la comprensión de las políticas y la realidades educativas en los diferentes Estados miembros de la UE.

¹⁷ Cf. Résolution (n° 2) *relatif a l'enseignement de les langues vives*, de la 3^{ème} session de la CPMEE (1962, Rome).

¹⁸ Cf. Résolution (n° 7) *sur les modalités d'une coopération permanente entre les Ministres responsables des problèmes de l'éducation*, de la 3^{ème} session de la CPMEE (1962, Rome).

todos los organismos internos y comités del COE, haciendo lo mismo en sus ministerios nacionales; y a la colaboración estrecha con el recientemente creado CDCC. De este modo, la CPMEE se integraba como un actor fundamental en el proceso de la cooperación educativa europea. Estaban convencidos de que su colaboración sistemática y periódica ocuparía un lugar relevante en sus respectivas políticas nacionales y en las del COE de manera inmediata, erigiendo la política educativa como uno de los pilares para la realización de los grandes objetivos del proyecto y la unidad europea. Por último, solicitaron que sus recomendaciones y resoluciones fueran seguidas con el interés necesario, para que fueran realmente efectivas. Dos años después, en la reunión celebrada en Londres, los Ministros asistentes quisieron valorar las actividades nacionales e internacionales en el plano de la educación, en los dominios cubiertos por las resoluciones emitidas por la CPMEE hasta ese momento, mostrando una gran satisfacción por los grandes avances realizados en las siguientes actividades:

-Publicación del Informe sobre la enseñanza primaria y secundaria: tendencias actuales y problemas comunes.

-Por la preparación del estudio comparado titulado escuelas europeas.

-Por los trabajos realizados en lo relativo a la terminología educativa –glosarios- y por la reciente publicación de una guía de los sistemas educativos europeos, con sus respectivas tablas sobre estructuras, datos estadísticos, etc., como primer paso para la elaboración de un diccionario de terminología pedagógica europea y de un centro de documentación europea¹⁹.

Quince años después del nacimiento del COE se habían creado las estructuras y organismos pertinentes, el marco normativo estaba ya fijado mediante la *Convención cultural* (1954) y se emitían las primeras recomendaciones para motivar determinadas acciones comunes en educación. La voluntad en la cooperación educativa y cultural había sido expresada de manera clara y explícita por el COE mucho antes que la UE, en la cual, la cooperación política en educación no se motivó de manera explícita hasta principios de los años setenta. Es evidente que la profundidad y fuerza de estos programas y acciones no tuvieron la fuerza ni el impacto de los que hoy conocemos en ambas organizaciones. Sin embargo, supusieron la primera fase del camino de cooperación hacia una política educativa europea. Así pues, el proceso emprendido por el COE podría ser considerado como la base conceptual –*la génesis*– de la cooperación europea en materia de educación. El COE, desde sus orígenes, se preocupaba por orientar sus esfuerzos hacia una colaboración común y efectiva que, además del fomento del civismo, la cultura, los principios democráticos, la enseñanza de las lenguas y la identidad europea en la

¹⁹ Résolution (n° 1) sur les activités nationales et internationales dans les domaines couverts par les résolutions de la CPMEE, de la 4^{ième} session de la CPMEE (1964, Londres).

dimensión educativa, ponía el énfasis en los problemas comunes que afectaban a los sistemas educativos europeos.

Las inquietudes del *Comité* y de la CPMEE en este periodo inicial se referían principalmente a la planificación e inversión en la educación, a la orientación académica y profesional de los alumnos²⁰, a la formación del profesorado para garantizar una formación de calidad, al fomento de los intercambios de alumnos y profesores entre los países miembros²¹, a la cooperación europea entre los sistemas de información y la adecuada documentación educativa que debería emprenderse con este proceso²², así como a la escolarización y condiciones académicas de los hijos de los trabajadores emigrantes²³. El *Comité* también decidió poner en marcha el *Programa para intensificar la enseñanza de las lenguas vivas por Europa*²⁴ (1969), atendiendo a las consideraciones precedentes expresadas por la CPMEE en 1961 y 1963, y en las descritas por la *Recomendación 40* (1968) y la *Resolución 35* (1968) del CDCC *sobre la enseñanza de las lenguas vivas por Europa*. Este programa pretendía eliminar las barreras lingüísticas, que les permitieran a los pueblos europeos acercarse y motivar su comprensión mutua, mediante el estudio de las lenguas europeas, ya que éstas se podían convertir en un recurso propicio para el enriquecimiento cultural. A su vez, recomiendan a los Estados que sería provechoso motivar el estudio de las lenguas extranjeras antes de los diez años, ya que *solo por una generalización del estudio de las lenguas vivas europeas y por la plena comprensión mutua será posible la cooperación en Europa*. Asimismo recomendaron que el aprendizaje de las lenguas se desarrollase durante toda la vida:

Para llegar a una verdadera convergencia de puntos de vista entre los países europeos, resulta necesario suprimir las barreras lingüísticas que les separan. La diversidad lingüística forma parte del patrimonio cultural europeo y, lejos de ser un obstáculo para la unidad, debe, gracias al estudio de las lenguas vivas, favorecerse como recurso de un enriquecimiento intelectual. El conocimiento de una lengua no es hoy en día un lujo reservado a los miembros de una élite, pero se convierte en un instrumento de información y de cultura que todos deben poder poseer.

²⁰ Cf. *Résolution (N°2) sur l'orientation scolaire* y *Résolution (N°3) sur la place de l'orientation de l'élève dans la formation et le perfectionnement des enseignants*, de la Conférence ad hoc des Ministres européens de l'éducation (1967, Strasbourg).

²¹ Cf. *Résolution du Comité des Ministres (65) 19*, les 25 de septembre de 1965, *sur l'échange des élèves et professeurs*.

²² Cf. *Résolution du Comité des Ministres (65) 18*, les 25 de septembre de 1965, *sur les centres nationaux de documentation éducatif et la coopération européenne*.

²³ Cf. *Résolution du Comité des Ministres (68) 18*, les 28 de juin de 1968, *relatif à l'enseignement des langues vivas aux travailleurs migrants* y la *Résolution du Comité des Ministres (70) 35*, de 27 de novembre de 1970 *sur le scolarisation des enfants des travailleurs migrants*.

²⁴ El Programa se crea mediante la *Résolution du Comité des Ministres (69) 2*, de 25 de janvier de 1969, *sur un programme intensif pour l'enseignement des langues vivas pour l'Europe*.

La dualidad política en la cooperación educativa en Europa

La CPMEE, en la reunión de Versailles (1969) retomó algunos aspectos claves de la cooperación política en materia educativa, no en vano, habían pasado ya diez años desde la primera reunión de este organismo. Los Ministros tomaban conciencia de las convulsiones sufridas por la educación en los últimos años, que habían afectado al conjunto de los países europeos y que respondían a problemas de orden común. Así pues, *consideraron necesario revisar sus métodos de trabajo para coordinar una acción más efectiva, en particular, en el examen de las tendencias comunes y los puntos de evolución principales de la educación en Europa, en visos de establecer con éxito una tendencia más armonizadora y convergente*²⁵. Estas cuestiones deberían ser analizadas en las sesiones sucesivas de la CPMEE, por lo que, a partir de este momento, emitirían una o varias resoluciones dedicadas a este aspecto. En Versalles, también se abordaron temas concretos como la *democratización de la educación* y la *formación para todos*, teniendo en cuenta los informes presentados a la CPMEE por la OCDE y la UNESCO. Se reconocía que la democratización era uno de los objetivos prioritarios a los que debían responder las políticas educativas de los países miembros. La investigación realizada en el seno del COE había revelado como aspecto necesario la ampliación del periodo de escolarización obligatoria y adaptar las estructuras de los países hacia un amplio programa común, basado en la flexibilidad de los sistemas educativos y en la demora de la especialización en la enseñanza formal. Por tanto, la Conferencia estimaba que *para ejercer una verdadera democratización de la educación, sería necesario adaptar los programas y los métodos en función de los nuevos objetivos sociales de la educación*²⁶.

Sin embargo, en la reunión de la 7ª sesión de la CPMEE (1971), celebrada en Bruselas²⁷, los Ministros asistentes se debían enfrentar a una nueva situación, que venía vislumbrándose ya desde la sesión previa. El creciente interés de la Comunidad en los asuntos educativos y su reciente disposición para cooperar políticamente en este ámbito ofrecía un problema político añadido. Se producía una dualidad política de algunos países en materia de educación, en particular, de los seis fundadores de la Comunidad, también miembros activos y de pleno derecho del COE y de la CPMEE. Es evidente

²⁵ Résolution (N° 1) relatif au réexamen du rôle des méthodes de travail de la Conférence, aux études et enquêtes concernant le thème principal, aux rapports concernant les activités internationales Dans le domaine de l'éducation, de la 6^{ème} session de la CPMEE (1969, Versailles).

²⁶ Cf. Résolution (N°4) relative à l'éducation pour tous : évolution, perspectives et incidences sur la politique de l'éducation, de la 6^{ème} session de la CPMEE (Versailles, 1969).

²⁷ Esta reunión se produce tan sólo cinco meses antes de la primera reunión oficial de los ministros de educación de la CEE y tres meses después de la reunión informal mantenida por ellos mismos, donde habían decidido motivar la cooperación política en materia de educación en la Comunidad.

que en la esfera de la Conferencia, la noticia de la colaboración educativa en la Comunidad era ya conocida por todos, lo que implicaba una revisión de los métodos de trabajo de la Conferencia:

-Consideran que la acción de una cooperación internacional en materia de educación concerniente a la región geográfica cubierta por los miembros de la Conferencia ha sido considerablemente reforzadas en el transcurso de la última década y tomarán una importancia creciente en los últimos años, ya que los problemas comunes de una sociedad europea permanentemente en cambio requieren de soluciones concretas.

-Que esta cooperación, que en el pasado tendía principalmente al intercambio de información ha evolucionado recientemente hacia un desarrollo de nuevas formas de cooperación intensificada, en las cuales, participan grupos diversos de los Estados miembros.

-Que la coordinación de las orientaciones en los sectores prioritarios sería estimulada por la intensificación de la comunicación recíproca entre la CPMEE y las organizaciones internacionales interesadas²⁸.

Atendiendo a estas consideraciones decidieron que la CPMEE debería seguir manteniendo su autonomía y carácter permanente, como Conferencia paneuropea de Ministros de la educación del COE. Así pues, decidieron definir su rol en el nuevo contexto europeo en los siguientes términos:

-Ayudar a sus estados miembros a identificar los elementos comunes de una política de la educación, tanto en el plano nacional como en el internacional, discutiendo los temas principales sobre la base de los informes que habrán de ser presentados por sus miembros o por su Comité de Altos Funcionarios²⁹ en nombre de la CPMEE.

-Prestar su apoyo a las organizaciones internacionales interesadas, llamando su atención sobre los sectores prioritarios para la acción y la cooperación internacional en materia de educación y ejerciendo un rol de orientación para el desarrollo y la coordinación de sus actividades educativas en su región geográfica de influencia. Cada organización será así mismo responsable de contribuir eficazmente, conforme a sus propios estatutos y en el respeto de los métodos y programas de trabajo que le son propios, para la solución de los problemas educativos de los Estados miembros de la CPMEE.

-Promover el estudio de los problemas comunes y los desarrollos más destacados de la educación en Europa, con el fin de asegurar la mejora y la armonización, en visos de una acción concreta a los medios de los proyectos emprendidos en cooperación, en la medida donde puedan ser realizables.

-Prever la posibilidad de organizar conferencias ad hoc o bien de carácter limitado, con el fin de examinar un aspecto determinado, que presente un interés particular para ciertos miembros, o bien de carácter general, en particular relevantes para otras competencias.

²⁸ Résolution (n° 3) relative au rôle et méthodes de travail de la Conférence, de la 7^{ème} session de la CPMEE (1971, Brussels).

²⁹ El Comité de Altos funcionarios de la CPMEE se encarga de hacer un seguimiento exhaustivo de la evolución de la educación en Europa. También debe mantener contactos con las organizaciones internacionales interesadas, preparar las próximas conferencias emitiendo informes relativos y establecer proposiciones de temas concretos a los que debe dedicarse la CPMEE. Véase la Resolución (n° 3) de la 7^{ème} session de la CPMEE (1971, Bruselas).

A su vez, se recomendaba a los países miembros prestar una especial atención en lo sucesivo a la educación de los hijos de los inmigrantes, al desarrollo de la enseñanza de las lenguas vivas y de la investigación en materia educativa, así como a la formación de los docentes y profesionales de la enseñanza como principales campos de interés donde centrar la cooperación. Es importante destacar que, es a partir de esta 7ª sesión de la CPMEE, cuando la Comunidad Europea pasa a ser considerada como otros de los organismos internacionales con intereses en la educación. Esto significaba que podría participar de la colaboración ofrecida por la CPMEE, para la reflexión y el análisis de los principales temas que afectan y preocupan a las políticas de la educación en Europa. Sin embargo, el desarrollo sucesivo de una política educativa en la Comunidad acabaría por afectar a las funciones y competencias de la CPMEE. La presencia de la Comunidad en el ámbito de la CPMEE y la duplicidad numeraria de alguno de los miembros resultarán clave en este periodo, pues condicionará el proceso en lo sucesivo. Desde entonces, se percibirá un notable aumento en la preocupación por no duplicar los esfuerzos, ni dispersar los recursos en un mismo contexto, así como por la funcionalidad de la cooperación entre las diferentes organizaciones europeas con intereses en las políticas de la educación. El indicador más claro de la influencia que supone la presencia de la Comunidad en la CPMEE, viene determinado por la elaboración sucesiva del *Informe para la cooperación internacional en materia de educación* por parte de la CPMEE. Bien es verdad que la Comunidad tardará todavía unos años en emprender su primer Programa de Acción en materia de educación (1976), pero las dificultades jurídicas y económicas para su puesta en marcha y los bloqueos internos a la cooperación educativa en la organización -donde las decisiones debían tomarse por unanimidad-, provocarán que la política de la educación no tome una importancia significativa hasta 1992, donde aparecerá reflejada ya en el articulado del TUE. Hasta este momento, las acciones de la Comunidad en educación no habían tenido el respaldo del derecho primario, mientras que en el COE, la educación representaba uno de los pilares de la Convención Cultural Europea (1954).

El estado de la contribución política del COE a la educación de los países miembros se abordó en la 8ª reunión, celebrada en Berna (1973). Los ministros valoraron la posibilidad de intensificar la cooperación política, si esto fuera realmente posible y aceptable, por lo que se procedió a la evaluación de los impactos de las acciones emprendidas. La CPMEE proponía intensificar la colaboración, puesto que habían constatado una vez más, que existía una fuerte tendencia común y convergente en la manera de afrontar y resolver los problemas en los miembros del COE. Esta situación propiciaba una base sólida para intensificar la cooperación emprendida en los dominios señalados a continuación:

La Conferencia estima que la aparición, cada vez más manifiesta, en los países europeos de tendencias comunes y convergentes en la forma de abordar los problemas de la educación conforman por sí mismos una base sólida para intensificar la cooperación europea. De las áreas prioritarias de cooperación europea intensificada que podrían ser desarrolladas, de las que se mencionan en el Informe del Comité de Altos funcionarios, la Conferencia concede una importancia particular a los siguientes sectores:

-La formación permanente, es decir, la distribución de las oportunidades de educación durante toda la vida, como parte del concepto de educación permanente.

-La educación preescolar y su relación con la educación primaria.

-La educación compensatoria para los menos afortunados.

-Desarrollo de las políticas relativas a la educación en el grupo de edad 16-19 años.

-Reforma de la formación inicial y desarrollo profesional.

-Problemas de la educación de los inmigrantes y sus familias³⁰.

Las cuestiones relativas a los métodos y recursos que debían emplearse para intensificar la cooperación, motivaban el emprendimiento de nuevas estrategias y acciones innovadoras, que originasen una nueva fase de desarrollo colaborativo interestatal, cada vez más efectivo y dinámico.

La Conferencia señala el valor positivo de la gran diversidad de formas que la cooperación europea en materia de educación ha mostrado hasta el momento. En ciertos dominios, el intercambio de información y experiencias permanece, al menos en lo inmediato, como la forma de cooperación más eficaz. En otros ámbitos, por el contrario, se prestan a una colaboración intensificada, que se corresponde con una nueva fase de la actividad internacional. Esta cooperación, que reposará en lo sucesivo en la participación voluntaria de los países miembros, de los organismos nacionales, de los centros de investigación y de las instituciones análogas, puede ser organizada de manera extremadamente flexible. Puede tomar la forma, por ejemplo, de una colaboración a nivel europeo entre los comités o consejos nacionales, de proyectos comunes de investigación y de desarrollo, de una participación en los proyectos piloto de ámbito nacional, en los programas de intercambio, o de una formación común del personal clave. La Conferencia toma nota de los ejemplos de estas formas de cooperación intensificada enumeradas en el informe del Comité de Altos Funcionarios. Se felicita por las nuevas actividades e invita a los gobiernos miembros a estudiar la posibilidad de desarrollar una mayor colaboración³¹.

La elaboración del informe sobre la cooperación europea en educación

La CPMEE, en la reunión de Estocolmo (1975), pidió a los diferentes organismos internacionales con intereses en educación, -OCDE, UNESCO, COE, Comunidades Europeas y Consejo de Ministros nórdicos-, que colaborasen en la realización del *Informe sobre la cooperación europea en materia educativa*. Este asunto sería debatido en lo sucesivo por la propia Conferencia a

³⁰ Cf. Résolution (n° 2) sur les secteurs, méthodes et moyens de la coopération européenne intensifiée en matière d'éducation, de la 8^{ième} session de la CPMEE (1973, Berne).

³¹ *Ibid.*

partir de ese mismo momento. El *Informe* tenía como finalidad recoger y analizar la colaboración internacional e interinstitucional entre estos organismos materia de educación, ya que se reconocían desde hace tiempo tendencias convergentes, tanto en los problemas a los que se enfrentaban, como en las acciones desarrolladas por unos Estados y otros de manera individual. Esta situación es más relevante si cabe, después de que la Comunidad hubiera decidido ampliar sus dominios a la dimensión educativa y proyectar un programa de cooperación interestatal en esta línea en 1976. Por tanto, en Estocolmo se presentaron las siguientes conclusiones:

Los Ministros tomaron nota con satisfacción de los ejemplos para una mayor colaboración entre las organizaciones mencionadas en el capítulo de introducción del informe. Tienen la esperanza de seguir avanzando en esta dirección, especialmente en lo que concierne a la planificación de actividades futuras. Se invitará a las organizaciones internacionales a prestar una especial atención a este aspecto de sus programas, en los informes que puedan presentar en las futuras reuniones de la Conferencia Permanente.

Si bien reconocen el verdadero valor de los beneficios que ofrecen la pluralidad de marcos de cooperación europea en la educación, los ministros son conscientes de los riesgos de duplicación y dispersión de recursos. Para evitar estos riesgos, que se consideran esenciales, se recomienda que:

-Que cada organización aporte su contribución original para el concierto de la cooperación multilateral, de conformidad con sus objetivos, estatutos y métodos de trabajo específicos;

-Que se adopten medidas apropiadas para que los programas de educación de las organizaciones sean realmente complementarios;

-Que la plena coordinación de las políticas relacionadas con las actividades internacionales en materia de educación sean establecidos en el seno de las administraciones nacionales³².

No obstante, este hecho afectó en cierta medida al COE, pues los propios ministros de educación de los *nueve* integrantes de la Comunidad, pertenecían a ambas organizaciones europeas y se encontraban ante una duplicidad de funciones y de procesos en sus contextos nacionales. La preparación del *Informe para la cooperación internacional en materia educativa* y la coyuntura política propiciada por la pluralidad de las organizaciones internacionales en educación, motivaron que la CPMEE reflexionase una vez más sobre su rol y métodos de funcionamiento en el nuevo escenario político y educativo, en busca de una mayor funcionalidad política. Desde este momento, la CPMEE señalando nuevas funciones, pretende convertirse en el foro político de diálogo y encuentro paneuropeo, desde el cual, coordinar e impulsar los acuerdos internacionales y las nuevas tendencias en las políticas educativas:

³² Cf. Résolution (N°3) sur la coopération internationale en matière d'éducation, de la 9^{ème} sesión de la CPMEE (Stockholm, 1975).

-Definir las opciones políticas en materia de educación y la cooperación en el ámbito de la educación.

*-Establecer un espacio de reflexión, diálogo e intercambio de puntos de vista sobre cuestiones fundamentales de interés común en el ámbito de la educación*³³.

La Conferencia también decidió diversificar los métodos de trabajo, empleando técnicas más operativas y funcionales, como las visitas de estudios, la evaluación de los sistemas nacionales de educación, la creación de proyectos pilotos y redes interactivas de comunicación, el intercambio de alumnos, docentes y administradores, así como iniciar una estrecha colaboración con las ONGs y servicios de voluntariado³⁴. La CPMEE continuaría sus esfuerzos en la elaboración del *Informe sobre la cooperación en materia educativa*, publicando en cada sesión, una resolución sobre este asunto concreto de manera habitual hasta 1985. En todas ellas, de manera habitual, se recomendaba a los Estados que valorasen las posibilidades reales del momento para la cooperación educativa en Europa, así como la necesidad emplear los recursos adecuados, el ofrecimiento recíproco de informaciones, las innovaciones pedagógicas y la investigación educativa para alcanzar los objetivos comunes establecidos por el COE.

La 10ª sesión de la CPMEE, celebrada en Estrasburgo (1977), sucedió en el tiempo a la puesta en marcha del Programa de Acción de la Comunidad –la herramienta comunitaria empleada para actuar en educación-. Este hecho supondría el paso a la nueva fase en la colaboración con la CPMEE, pues la Comunidad había dejado atrás la fase teórica y de reflexión, para acometer la fase práctica, que implicaba la toma de medidas concretas y proyectos pilotos de acción, para la consecución de los objetivos fijados en el programa por sus Estados miembros. Así pues, en el marco de la CPMEE, los ministros de la Educación comunitarios quisieron reafirmar los siguiente:

1. Los Ministros toman nota de la declaración hecha en nombre de los Estados miembros de la Comunidad Europea, en virtud del cual, los países que participan de manera voluntaria y activa en la labor de otras organizaciones a las que pertenecen, no consideran que el programa de la Comunidad Europea venga a sustituir la cooperación en el contexto más amplio de esta conferencia; tomaron con satisfacción la intención de mantener contactos permanentes entre la Comisión Europea y las organizaciones internacionales;

*2. Reconociendo plenamente la contribución de cada una de las Organizaciones al esfuerzo colectivo de la cooperación europea, reafirmaron la importancia que conceden a la continuidad de la cooperación mantenida en materia de educación entre los Estados firmantes de la Convención Cultural Europea*³⁵.

³³ *Ibíd.*

³⁴ *Ibíd.*

³⁵ Cf. Résolution (N°2), *sur la coopération européenne dans le domaine de l'éducation* de la 10^{ième} session de la CPMEE (Strasbourg, 1977).

Inicialmente, parece que esta situación es propicia para la consolidación de la política educativa europea y, como no, beneficiosa para la CPMEE, pues se convierte en el enclave idóneo para la reflexión, el debate y la puesta en marcha de un proceso de actuación educativa conjunto en Europa con carácter intergubernamental, permanente y coordinada de manera funcional, para alcanzar logros y responder a los desafíos comunes, que son cada vez más acuciantes para la Europa de la educación. De hecho, en la siguiente reunión, celebrada en La Haya (1979), la del 20º aniversario de la CPMEE, los ministros se reafirmaron en la convicción de que la especificidad de las organizaciones que participaban de la CPMEE suponían una rica variedad de aproximaciones en los métodos de trabajo y en los resultados expuestos³⁶. Sin embargo, los ministros habían constatado que los programas de acción se concentraban en un pequeño número de temas prioritarios, incluso que se seguían produciendo duplicidades temáticas, por lo que pidieron a las organizaciones internacionales que adoptasen sus programas, evitando así el empleo innecesario de recursos en ámbitos similares. Sugirieron que, antes de comenzar una acción concreta, cada organización se asegurase de que se realiza en el dominio adecuado y, si es posible, que recoja las aportaciones que las otras organizaciones les puedan ofrecer. Por tanto, las acciones que cubran un mismo sector deberían:

-Tratar de enriquecer y reforzar sus proyectos respectivos, procurando que los resultados sean difundidos entre las organizaciones de la manera más amplia posible.

-Organizar regularmente reuniones, seminarios y contactos entre los responsables de los proyectos con intereses en un mismo tema.

-Deberían propiciar, siempre que sea posible, la apertura a observadores externos.

-Reinventar nuevas formas de cooperación, con ONGs y entidades sociales³⁷.

En su 20º aniversario, la CPMEE se reafirmaba como el organismo más representativo y activo de la política de la educación en Europa. En su seno, en este momento se agrupaban los ministros de educación de los 21 países miembros del COE -9 de ellos pertenecían a la Comunidad-, a los representantes de la UNESCO, OCDE y el Consejo de Ministros Nórdicos. Sin lugar a dudas, se había convertido en el foro de la política de la educación más importante, diverso y representativo, capaz de motivar una cooperación europea en materia de educación, en su sentido más amplio, liberado de las presiones y las fluctuaciones propias de las organizaciones asistentes a la Conferencia.

³⁶ Es muy importante destacar que, los ministros de educación de la Comunidad no se reunieron desde 1977 hasta 1981, por lo que la CPMEE, además de ser el único foro de encuentro político, se erigía como el más importante para la política de la educación en Europa, con una vigencia ya de 20 años y 11 sesiones celebradas.

³⁷ Cf. Résolution (Nº1) sur la coopération européenne en matière d'éducation, de la 11^{ème} session de la CPMEE (La Haye, 1979).

Incluso, se estaba propiciando un torrente de datos, intercambio de informaciones relevantes y significativas, así como estudios comparados en la dimensión educativa, que permitían el acercamiento de los países a nuevas fórmulas con las que emprender reformas en sus políticas nacionales, en la perspectiva europea. Este hecho supone el inicio de la convergencia de las políticas nacionales y de sus sistemas educativos para responder a la creciente dimensión europea en la política de la educación. Por tanto, la CPMEE se reafirmará en los postulados que acabamos de mencionar y en los beneficios que supone la cooperación europea, llamando constantemente la atención sobre la importancia de la coordinación, para evitar el solapamiento y la duplicidad de esfuerzos en un mismo campo. Así pues, expresaron lo siguiente:

Reafirman su profunda creencia en el valor de la cooperación europea en la educación y recomiendan a los gobiernos, que los recursos disponibles para esta cooperación no sean limitados para no mermar su eficacia. En una época de austeridad y la escasez de oportunidades para las experiencias educativas, los gobiernos deben estar más informados que nunca de las innovaciones y la investigación realizada en otros países.

Expresaron su satisfacción por las medidas adoptadas por las organizaciones internacionales para mejorar el diálogo y la cooperación en el espíritu de la Resolución N°1, de la 11ª sesión, sobre la cooperación europea en la educación, mediante:

- La institución de reuniones bilaterales periódicas entre las Secretarías;*
- La organización de actividades conjuntas;*
- El intercambio de observadores y documentación.*

Sería deseable que el movimiento para el diálogo y la cooperación obtenidas se persiga y se desarrolle de manera que las actividades de las organizaciones sean complementarias sin solaparse, ya que varias organizaciones trabajan en un mismo sector, por ejemplo, la educación de los inmigrantes, la transición de la escuela a la vida, la educación para la comprensión internacional³⁸.

El balance del *informe para la cooperación europea en materia educativa*³⁹ sería presentado en la reunión de la CPMEE celebrada en Dublín (1983). En este documento se habían compilado las resoluciones y declaraciones emitidas por la CPMEE hasta ese momento desde 1973, donde se revelaban los aspectos claves y problemas comunes de los sistemas educativos europeos, a los que las organizaciones internacionales participantes debían dar una atención prioritaria. Durante el periodo de 1959 a 1971, la CPMEE emitió diferentes resoluciones para facilitar la cooperación entre las organizaciones asistentes, poner en común las acciones y programas emprendidos, los dominios educativos cubiertos y los temas claves. Esto supuso un corolario de puntos en común y debates, que pondrían en la mesa de debate los

³⁸ Cf. Résolution sur la coopération européenne en matière d'éducation (N°1), de la 12^{ème} session de la CPMEE (Lisbonne, 1981).

³⁹ Cf. Rapport sur la coopération européenne en matière d'éducation (MED 13-7).

focos de atención de la política educativa europea. Del mismo modo, estas resoluciones sirvieron para optimizar los métodos, la coordinación y definir los objetivos de la Conferencia. Desde este momento, la CPMEE se inhibió en un proceso continuo de elaboración de resoluciones, con la intención de aportar soluciones a la cooperación en la política de la educación, en particular, desde que la Comunidad había iniciado su particular política educativa y, con ello, se había convertido en miembro más de la CPMEE. Este *Informe* podría considerarse como una revisión constante del estado de la cuestión de la *cooperación europea en materia de educación*, con el que se ofrece un repositorio de temas prioritarios a los que debía prestarse una especial atención en cada momento, así como las recomendaciones que deben guiar dicha cooperación. A continuación (Tabla 1) hemos recogido las principales aportaciones temáticas de las resoluciones que componen dicho *Informe* hasta 1983, aunque también se recogen las aportaciones realizadas en 1985, en la reunión celebrada en Bruselas⁴⁰.

A su vez, el *Informe* señalaba la importancia de la política educativa como un elemento esencial de la cooperación europea, así como la necesidad de concentrar con antelación los esfuerzos para obtener resultados mucho más significativos. En el nuevo contexto europeo, la educación se erigía como una dimensión clave, con importantes incidencias en lo social, lo económico y lo cultural. La relación estrecha de la educación con la FP, con el desarrollo local y regional o con las NN. TT. o las TICs, reflejan cómo se ha modificado la posición de la educación en la nueva situación socioeconómica de los Estados miembros. Del mismo modo, *la Conferencia se reafirmaba en la profunda convicción de intercambiar puntos de vista sobre los problemas comunes y su evolución, así como identificar los sectores prioritarios de la cooperación educativa europea*. En este contexto, resultaba necesario continuar e intensificar la cooperación en los siguientes dominios:

- Los fracasos escolares.
- La educación para el civismo democrático.
- Los problemas del medioambiente.
- La formación del profesorado.
- Los intercambios y las visitas para promover la comprensión cultural y el aprendizaje de las lenguas.
- La transición de los jóvenes de la escuela a la vida adulta y del trabajo.
- La difusión de los conocimientos sobre las NN. TT. y su utilización responsable en la vida cotidiana.
- La Educación de los trabajadores inmigrantes y de sus familias⁴¹.

⁴⁰ Cf. La *Déclaration sur la coopération européenne en matière d'éducation*, de la 14^{ème} session de la CPMEE, (Brussels, 1985).

⁴¹ Cf. *Résolution (N°2) sur la coopération internationale en matière d'éducation*, de la 13^{ème} Session de la CPMEE (Dublin, 1983).

Tabla 1. Síntesis del Informe para la cooperación europea en materia de educación (1973-1985).
(Elaboración propia)

Año	Temas prioritarios a los que las organizaciones de la CPMEE deben atender
1971	<ul style="list-style-type: none"> - Educación de los inmigrantes. - Desarrollo de la enseñanza de las lenguas vivas europeas. - Desarrollo de la investigación en educación. - Formación del profesorado en perspectiva europea.
1973	<ul style="list-style-type: none"> - Formación continua en el marco de la educación a lo largo de toda la vida. - La educación preescolar y sus relaciones con la educación primaria. - La educación compensatoria destinada a los menos favorecidos. - Desarrollo de políticas relativas a la educación del grupo (16-19 años) - Reformas de la formación inicial y continua del profesorado. - Estudio de los problemas relativos a la educación de los inmigrantes y sus familiares.
1975	<ul style="list-style-type: none"> - La escuela y sus relaciones con la Comunidad. - Educación preescolar y primaria. - El primer ciclo de la enseñanza secundaria. - Nuevas aptitudes en la perspectiva de las enseñanzas científicas y tecnológicas.
1977	<p>Balance: las actividades de la organización cubren un amplio espectro de problemas educativos que se prestan a la cooperación internacional. Los temas mencionados se corresponden con las prioridades definidas en las sesiones precedentes de la Conferencia y de las firmadas en la Convención.</p>
1979	<ul style="list-style-type: none"> - Principios organizativos para evitar solapamientos, coincidencias y duplicidad de esfuerzos. - Amplia variedad de métodos y acciones que enriquecen las perspectivas de acción y posibilitan la innovación. - Necesidad de un planteamiento temático concreto para ubicar bien las acciones.
1981	<ul style="list-style-type: none"> - Defensa de los Derechos del Hombre. - Desempleo de los jóvenes. - Igualdad de oportunidades para chicos y chicas. - Efectos de la inmigración en los sistemas educativos. - Los nuevos desafíos que implica las innovaciones de la Ciencia y la Tecnología. - La igualdad de oportunidades para los discapacitados. - La protección del medio ambiente.
1983	<ul style="list-style-type: none"> - Las relaciones entre la educación y la FP. - Las relaciones entre la educación y el desarrollo local y regional. - Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. - El pluralismo cultural y lingüístico.
1985	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia de las NN. TT. de la información y la comunicación. - Mejora de la formación inicial y continua del profesorado. - Adaptación de la enseñanza a los grupos más desfavorecidos. - Mayor énfasis a la enseñanza de las lenguas vivas. - Definición de los nuevos objetivos pedagógicos. - Búsqueda de una preparación más sólida para la inserción en la vida activa. - Mayor toma de conciencia y difusión de las informaciones y la documentación disponible en el ámbito educativo.

Otro aspecto que preocupaba a la CPMEE respondía a la necesidad de dar una adecuada y amplia difusión a los resultados de la cooperación política emprendida en educación. Por tanto, decidieron dedicar el tema de la

15ª sesión (Helsinki, 1987), al estudio de una estrategia más productiva para la difusión de los resultados obtenidos y de los beneficios que ha propiciado esta cooperación internacional en educación. Creía que era necesario realizar una presentación más atractiva de los resultados, así como hacerlo en todas las lenguas de los países miembros que participaban. Incluso, había que persuadir a los medios de comunicación de masas, para que se hicieran eco de los beneficios de la cooperación educativa europea. Por su parte, se pedía a los Estados miembros que difundieran la documentación y los informes en todos los niveles de sus sistemas educativos, desde los parlamentos y gobiernos, hasta las escuelas y centros de profesores. La CPMEE se había propuesto realizar una campaña de sensibilización a gran escala, dirigida a toda la población europea y a los organismos competentes.

Los dos acontecimientos que cambiaron el rol de la CPMEE: la caída del Muro de Berlín y la firma del Tratado de Maastricht en la UE

Tras la publicación de los resultados del *Informe*, el Comité volvería a formular en 1983 una recomendación a los Estados miembros en materia educativa, concerniente a la sensibilización de Europa en los centros de educación secundaria⁴², con la que se pretendía motivar a los jóvenes hacia la toma de conciencia de la identidad cultural de Europa en su diversidad y reconocer las posibilidades de diálogo y comprensión mutuas. Asimismo, señalaron que debían acentuar la contribución de los sistemas educativos nacionales a la toma de conciencia europea, estimular su cooperación activa y la comunicación entre los europeos. En este momento había que ayudar a los jóvenes europeos a adquirir la voluntad y la capacidad de preservar -también de promover- la democracia, los Derechos del Hombre y las libertades fundamentales, así como conocer las instituciones y los organismos creados para promover la voluntad de sostener sus ideales y actividades en Europa. Los ministros convenían que, para enseñar sobre Europa, se debía actuar desde el propio currículo nacional y de todo el sistema educativo, bien sea con asignaturas ya existentes o mediante temas transversales. En esta línea, el Comité emitió varios documentos de reflexión un año después, como la *Recomendación sobre la formación de los docentes en una educación para la comprensión intercultural*⁴³ y la *Recomendación sobre la identidad cultural europea para la concienciación de los europeos*⁴⁴. En esta última se señalaba que:

⁴² Cf. Recommandation R (83) 4 du Comité des Ministres aux États membres *concernant une meilleure sensibilisation à l'Europe dans les écoles secondaires*.

⁴³ Cf. Recommandation R (84) 18 du Comité des Ministres aux États membres sur la formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle.

⁴⁴ Cf. Résolution du Comité des Ministres, (85) 6, les 25 avril de 1985, *sur l'identité culturelle européenne*.

-La cooperación cultural aporta una contribución indispensable para la toma de conciencia de Europa.

-El refuerzo de la cooperación cultural contribuirá a acercar a los pueblos de Europa.

-Los Ministros desean motivar a sus Estados Miembros en esta cooperación.

A finales de los ochenta, el COE se inhibe en la transformación de sus estructuras y órganos políticos, para responder a la nueva situación política provocada por la caída del Muro de Berlín en 1989, que marcó el inicio de la desmembración del bloque comunista soviético, el final de la Guerra Fría y la reunificación alemana. Por tanto, había que actuar con eficacia ante el proceso de ampliación que el COE había emprendido hacia los países del Centro y del Este europeo, a los cuales, podría apoyar y asesorar para emprender reformas y transiciones políticas orientadas a la Democracia, las libertades fundamentales y los Derechos del Hombre. En la Declaración del *Comité del COE* de 5 de mayo de 1989, la organización reconocía haberse convertido *poco a poco* en un sistema paneuropeo de cooperación interestatal en tres grandes dominios:

-La salvaguarda y el refuerzo de la democracia pluralista y de los derechos del hombre, por referencia a la Convención Europea de derechos del Hombre y de la Carta Social Europea.

-La toma de conciencia y la puesta en valor de la identidad cultural europea.

-La búsqueda de respuestas comunes o convergentes para hacer frente a los desafíos a los cuales se enfrenta la sociedad europea contemporánea⁴⁵.

Como la propia organización mantiene, la situación política actual de Europa, en la que todos los países de Europa central y oriental desarrollan una estrecha cooperación con el COE, acentúa aún más la actualidad de sus objetivos estatuarios⁴⁶. La apertura a los nuevos contextos y la colaboración con un número mayor de Estados planteaba la necesidad de una nueva reforma estructural de algunos comités gestores de las políticas, como fue el caso del CDCC, que se convertiría en el Comité Director, para afrontar con garantías los desafíos de la nueva situación política internacional. Una vez que la CPMEE había motivado este proceso de cooperación política europea, decidieron que su misión principal debía centrarse en el apoyo y la transición de los países del centro y este europeo, para integrarse en el proceso de construcción europea. Una vez que se había logrado y consolidado la cooperación europea en educación y se estaban estableciendo programas cada vez más ambiciosos en las diferentes organizaciones, en particular en la Comunidad, la CPMEE decidió emplear el grueso de sus esfuerzos en el estudio de una cuestión concreta de interés para la política de la educación europea.

⁴⁵ Cf. *Rapport des activités du Conseil de l'Europe*, présenté á la 17^{ième} session de la CPMEE (Vienne, 1991). MED 17-4, pp. 11-12.

⁴⁶ *Ibíd.*

- Helsinki (1987): *nuevos desafíos para los profesores y su formación.*
- Estambul (1989): *la sociedad de la información ¿un desafío para las políticas educativas?*
- Viena (1991): *La dimensión europea en la educación: práctica de la enseñanza y contenido de los programas.*
- Madrid (1994): *La educación para la ciudadanía, los derechos humanos y la tolerancia.*
- Kristiansand (1997): *Tendencias y convergencias de la educación en Europa*
- Cracovia (2000): *las políticas educativas para la ciudadanía democrática y la cohesión social: desafíos y estrategias.*
- Atenas (2003): *la educación intercultural en el nuevo contexto europeo.*
- Estambul (2007): *construyendo una Europa más humana e inclusiva: el papel de las políticas educativas.*
- Ljubljana (2010): *la educación como sustento de las sociedades democráticas: el papel del profesorado.*

Del mismo modo, la CPMEE siguió emitiendo resoluciones sobre la cooperación europea en materia de educación donde, por lo general, describían y hacían balance de las relaciones entre el COE y el resto de organizaciones internacionales, en particular, con la Comunidad, con quien había establecido ya proyectos de patronazgo conjunto, como las *Jornadas de Europa en las escuelas y los concursos del día de Europa*. Sin embargo, la incorporación de la política de la educación como uno de los ámbitos de cooperación en los tratados de la Unión Europea (1992), limitará el rol de coordinación política internacional de la CPMEE, pasando a ser un foro de encuentro y reflexión política. Tras la reunión de Viena, llegaron a expresar lo siguiente:

El rol histórico de la conferencia –como forum de coordinación política europea– se ha sobrepasado y resultaba necesario limitarse a los roles de forum de las cuestiones de actualidad y de impulso a los trabajos del COE, manteniendo el informe habitual de las diversas organizaciones y sus actividades en materia de educación⁴⁷.

El protagonismo que la UE adquiere después del Tratado de Maastricht y la aceptación de los Estados de la necesidad de esta política, deriva al COE ha cooperar en un plano no tan reconocido por el gran público, puesto que el rango político, la fuerza normativa y la capacidad presupuestaria de los acuerdos adoptados en el ámbito de la UE, sobrepasan con creces las posibilidades del COE. En las dos últimas décadas, la política educativa de la UE ha ocupado un papel protagonista y de liderazgo institucional. Sin embargo, esto no debe dejar en segundo plano la actuación trascendental de la CPMEE y del propio COE, durante todo el proceso histórico que nos conduce hasta el momento presente. La capacidad prospectiva, el poder de convocatoria europea, las informaciones y el torrente de datos aportados para el debate

⁴⁷ COE (1992): *Rapport des activités des présidents du Comité spécialisés*, présentés a la 61^{ème} session du CDCC, Strasbourg, les 12-14 décembre de 1992, par Pierre Luisoni. CDCC (92) 6, p. 7.

político europeo, el buen clima de entendimiento conseguido, las innovaciones en determinadas acciones y su tradición histórica como *conferencia paneuropea permanente*, sitúan a la CPMEE como el enclave de las sinergias políticas y al COE, como el organismo interestatal pionero en el establecimiento de una determinada política europea en materia de educación. En la actualidad, las dos organizaciones colaboran activamente en proyectos compartidos y se tienen mutuamente informadas y bien presentes, para no duplicar esfuerzos en un mismo ámbito de acción. Puede decirse incluso que el *Espacio Europeo de la Educación a lo largo de toda la vida*, que es ya una realidad en el año 2010, surge como fruto de la interacción y de las políticas educativas emprendidas por estas dos grandes entidades supranacionales.

CONTEMPLANDO BOLONIA: UNA DÉCADA DE ACONTECIMIENTOS EN LA FORMACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Referred to Bologna: a decade of events in the formation of the European Higher Education Area

Dr. Ángel de Juanas Oliva

E-mail: adejuanas@edu.uned.es

(Universidad Nacional de Educación a Distancia)

RESUMEN: Han pasado más de diez años desde el acontecimiento más relevante de la reciente historia del Espacio Europeo de Educación Superior: La Declaración de Bolonia (1999). Durante los últimos tiempos la Unión Europea, al igual que otros organismos internacionales y nacionales, ha realizado numerosas propuestas que han transformado los modelos universitarios de la zona europea con el fin de hacer frente a nuevos requerimientos sociales.

Estos sucesos han afectado a las estructuras universitarias profunda y superficialmente. El escenario actual de Educación Superior ha cambiado el eje de la política universitaria europea, dirigiendo sus esfuerzos hacia nuevos modelos de formación centrados en el alumno y basados en criterios de calidad y excelencia. En las siguientes páginas, se profundiza en estos temas haciendo un recorrido por los principios y funciones de la Universidad y por todos los acontecimientos más destacados que rodean al llamado Proceso de Bolonia.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, Declaración de Bolonia, Universidad, Profesores, Estudiantes.

ABSTRACT: It has been over ten years since the most important event of the recent history of the European Higher Education Area: The Bologna Declaration (1999). In recent years the European Union, as well as other international and national agencies, has made numerous proposals that have transformed the university model of the European area to meet new social demands.

These events have affected the deep and superficial university structures. The current scenario of Higher Education has changed the focus of European university policy, directing its efforts towards new models of learner-centered education and based on criteria of quality and excellence. In the following pages, delves into these themes by a tour of the principles and functions of the University and all the major events surrounding the so-called Bologna Process.

Key words: European Higher Education Area, Bologna Declaration, University, Professors, Students.

Fecha de recepción: 18-VI-2010

Fecha de aceptación: 1-IX-2010

Durante siglos el saber se administraba desde las instituciones universitarias medievales, las cuales, de manera tradicional eran depositarias y garantes del conocimiento científico. Posteriormente, el modelo de investigación o humboldtiano de la universidad alemana del siglo XIX, comenzó la primera gran revolución universitaria estableciendo nuevos cometidos que sobrepasaban la función de transmisión del conocimiento a favor del progreso científico y la autonomía universitaria. Más adelante aparecieron otros modelos de universidad como el tutorial de la Universidad de Oxford; el napoleónico basado en la centralización y uniformidad de las instituciones educativas superiores; y, el americano que concibe a la universidad como una empresa de servicios con un marcado enfoque estándar hacia la investigación.

En la actualidad, el escenario de la Educación Superior en Europa ha cambiado. Los modelos universitarios clásicos se han visto superados debido a los múltiples acontecimientos acaecidos mundialmente, tales como: el crecimiento demográfico, el aumento de la renta *per cápita*, la aparición de países recientemente industrializados y altamente competitivos, el envejecimiento de la población europea, los flujos migratorios, etc. A tal efecto, la Unión Europea (2000:19) afirmó que Europa cambiaba a un ritmo comparable al de la Revolución Industrial. Así mismo, apuntó varios factores como los causantes de esta transformación, entre ellos: el surgimiento de nuevas tecnologías digitales, la biotecnología, el comercio y el desarrollo de nuevos medios de comunicación y transportes. Todos estos determinantes han tenido una profunda repercusión en la Educación Superior, sobre todo en los países desarrollados, pues «*en apenas un siglo se ha pasado de una universidad minoritaria a una universidad de masas*¹» (Rumbo, 1998:11). De hecho, la preocupación por tratar de dar respuesta a los cambios sociales exigió asumir nuevos retos abocando a las políticas internacionales a convertir a la universidad en un recurso más del desarrollo social y económico de los países.

A su vez, se ha de tener en consideración que la situación de los sistemas universitarios europeos durante la última década del siglo XX no resultaba ser demasiado halagüeña para poder abarcar todos los desafíos propuestos, sin que ello supusiera un esfuerzo monumental para los países y las instituciones universitarias implicadas. En este sentido, Brew (1995) puso de relieve

¹ Según la UNESCO (1998), el número de estudiantes universitarios se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones).

algunos aspectos que definían la situación en la que se encontraba la universidad, entre los que conviene señalar: el alejamiento de la realidad social y de la actividad económica que rodeaba a la Academia; la diversificación de instituciones universitarias y los diferentes usos del concepto de universidad que se dieron; la masificación de la universidad que fue llevada a cabo con los mismos recursos financieros; el descuido hacia la formación para la docencia; etc.

Por otro lado, durante los años previos al Proceso de Bolonia, los países miembros se dieron cuenta de la existencia de «nuevos competidores» en la administración del conocimiento y en la producción del mismo, como por ejemplo los institutos científicos de investigación de las empresas privadas (Oria, 2006). Para Goodlad (1995), estos competidores surgieron porque las instituciones universitarias avanzaban lentamente y no podían cumplir las funciones que la sociedad demandaba. Este hecho, relanzó la necesidad de que el sistema de gestión de las universidades se asemejará cada vez más al de las grandes compañías empresariales con el fin de dirigir sus esfuerzos financieros a la búsqueda de nuevas vías de autofinanciación.

Como es lógico suponer después de tantas y tan substanciales transformaciones, a finales del siglo XX la idea de universidad necesitaba ser revisada para ajustarse a estas nuevas premisas (Medina, 2005). Tal y como aparece en el sexto párrafo de la Carta Magna de las Universidades Europeas² (1988), se refiere a la universidad como: «*Institución autónoma que de manera crítica produce y transmite la cultura por medio de la investigación y de la enseñanza*».

Esta acepción cobra mayor sentido si se profundiza en los principios fundamentales de la Universidad recogidos en este mismo documento. El primer principio, se refiere a la autonomía de la institución universitaria y su principal fin: la transmisión de cultura de manera crítica, la investigación y la enseñanza. El segundo principio, tiene que ver con la actividad docente en la que dos elementos son indisolubles, por un lado la enseñanza y por otro la actividad investigadora. El tercero de ellos, hace alusión a la libertad de investigación, enseñanza y formación dentro de las universidades. En consecuencia, los poderes públicos y las universidades deben garantizar y promover este principio. Finalmente, el cuarto principio hace alusión a la misión de la Universidad como transmisora del conocimiento sin fronteras y la movilidad de los docentes y alumnos. Este último, se refiere a la propia

² Documento elaborado por la Asociación Europea de Universidades en la Universidad de Bolonia. Puede consultar este documento en la siguiente dirección electrónica: <https://portal.ocu.es/portal/page/subsites/especiales/forac/eees/documentacion/antecedentes> (consulta de 1 de octubre de 2010)

etimología del término universidad que según el diccionario de la *Real Academia de la Lengua* (2001) proviene del latín *universitas* (-*atis*.) que quiere decir universalidad.

La visión universal de la educación se recogió en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI de Delors y cols. (1996). En este documento, se planteó la conveniencia de que la política educativa se diversificará suficientemente y no se concibiera como un elemento de exclusión más. En la tercera parte del informe, dedicada a *Orientaciones de la educación básica a la universidad*, se plantearon las cuatro funciones esenciales de la universidad (véase Figura.1). En las dos últimas está presente la idea de universalidad.

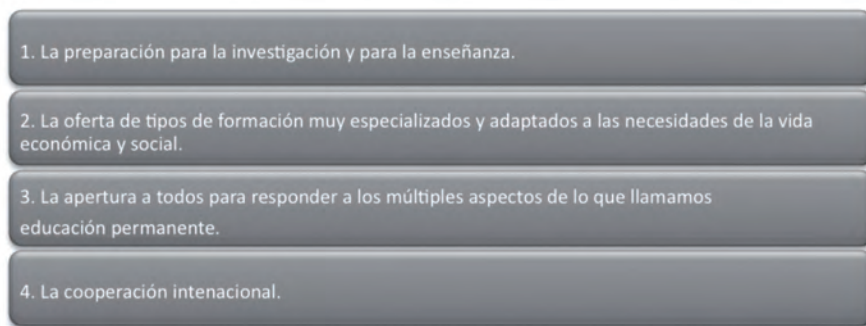
- 
1. La preparación para la investigación y para la enseñanza.
 2. La oferta de tipos de formación muy especializados y adaptados a las necesidades de la vida económica y social.
 3. La apertura a todos para responder a los múltiples aspectos de lo que llamamos educación permanente.
 4. La cooperación intencional.

Figura 1. Funciones esenciales de la universidad. Delors (1996).

Cuatro años más tarde se publicó el Informe Universidad 2000 realizado por Bricall para la CRUE³. En este documento la universidad quedó definida como:

Una institución cuyas actividades se destinan, en gran parte, directamente al enriquecimiento intelectual, moral y material de la sociedad (ya sea ésta, nacional o global) a través de la formación de sus ciudadanos y de la realización de tareas de investigación y de aplicación de sus resultados (Bricall, 2000:3).

Igualmente, el informe destaca tres funciones de la universidad: la *función sociabilizadora* (que se ocupa de la preservación y transmisión crítica del conocimiento, cultura y valores sociales); la *función orientadora* (encargada de revelar las capacidades de los individuos); y la *función investigadora y de extensión cultural* (que pretende aumentar la base de conocimientos de la so-

³ Conferencia de Rectores de Universidades Españolas. Se trata de una asociación sin ánimo de lucro de ámbito estatal, constituida en 1994, formada por las Universidades públicas y privadas españolas. Este organismo se encarga de promover la reflexión sobre las finalidades y problemas universitarios, orientando sus planteamientos con criterios que van más allá de los intereses de sectores o grupos particulares. Se puede encontrar más información en la siguiente dirección electrónica: <http://www.crue.org/>

ciudad). Estas funciones pusieron de relieve que la universidad no debía contentarse con transmitir ciencia sino que debía crearla (combinando docencia e investigación), dar un sentido práctico y profesional a la formación de los estudiantes, y colaborar con la sociedad en la difusión del conocimiento (Zabalza, 2002).

Este marco previo a la iniciativa de Bolonia, permite entender los motivos por los que los diferentes organismos de la Unión Europea emprendieron un proceso a favor de la convergencia dando lugar al comienzo de una nueva dimensión europea en Educación Superior.

Orígenes del marco europeo de enseñanza superior

Desde los orígenes de la Unión Europea, la Educación Superior ha sido una constante en política educativa (Sánchez Delgado y Gairín, 2008). Tomando como referencia el trabajo de Valle (2006) encontramos numerosos antecedentes al Proceso de Bolonia que se sitúan en la década de los 90, como por ejemplo la *Carta Magna de las Universidades Europeas*, dada a conocer el 18 de septiembre de 1988 y, curiosamente, escrita en Bolonia. En ella, se apuntaban los principios fundamentales de la universidad, y los medios para lograr llevarlos a cabo. Del mismo modo, se hizo referencia a la necesidad de facilitar el intercambio de información y documentación entre universidades europeas, que llevaran a cabo iniciativas científicas interuniversitarias y que alentaran la movilidad de profesores y estudiantes.

Otro documento relevante, fue el *Memorándum* sobre la Enseñanza Superior en la Comunidad Europea. Se presentó por la Comisión el 5 de noviembre de 1991 y se publicó a primeros de 1992. Pretendía poner en marcha un proceso de debate abierto a todas las instituciones relacionadas con la Enseñanza Superior. El propio Memorándum señala que «*está concebido para servir como base de discusión, especialmente en las propias universidades e instituciones de enseñanza superior*» (p.65). A lo largo del informe encontramos numerosos aspectos que merecen ser tenidos en consideración, sin embargo uno destaca por encima del resto debido a su influencia a posteriori, se trata de la importancia que se otorgó a la función de la universidad como transmisora y generadora de conocimiento, a la vez que debía mostrarse abierta a las necesidades concretas de cada campo profesional y formar a los ciudadanos en asociación con empresas.

A lo largo de esos años, surgió otro documento previo a la *Declaración de Bolonia* de gran relevancia pues se trataron temas fundamentales que serían objeto precursor del origen del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se trata del Convenio sobre el reconocimiento de cualificaciones relativas a la Educación Superior en la región Europea, dado a conocer el 11 de abril de 1997 en la Convención de Lisboa. De la lectura del documento se

pueden extraer tres grandes objetivos que los estados miembros del Consejo de Europa y los estados miembros de la Región de Europa de la UNESCO⁴ se marcaron prioritarios: 1) el reconocimiento de las cualificaciones de Educación Superior; 2) informar suficiente y claramente sobre los sistemas de evaluación para facilitar el reconocimiento de las cualificaciones; 3) determinar sistemas transparentes para la descripción completa de las cualificaciones obtenidas.

El Proceso de Bolonia: comienzo y desarrollo del EEES

En estos momentos, se está en condiciones de afirmar que el llamado «Proceso de Bolonia»⁵ representa uno de los eventos más destacados dentro de toda la política educativa de la Unión Europea.

La gestación del EEES se materializó en la Declaración de la Sorbona. El 25 de mayo de 1998, los ministros responsables de la Educación Superior de los cuatro países más poblados de la Unión Europea: Alemania, Francia, Italia y el Reino Unido decidieron participar en la creación de una zona Europea dedicada a la Educación Superior, «*donde las identidades nacionales y los intereses comunes puedan relacionarse y reforzarse para el beneficio de Europa*» (párrafo 14°).

Esta zona europea de Educación Superior supondría a los sistemas educativos de cada uno de los estados miembros, la adaptación de estructuras y currículos para hacer converger sus intereses. Un año más tarde, exactamente el 19 de junio de 1999, esta primera intención se concretó en la *Declaración de Bolonia*. Se trata del documento más importante de todo el proceso, puesto que en él se tomaron decisiones de gran calado por parte de un número de países firmantes considerable (un total de 29).

En la *Declaración de Bolonia*, se recogieron los principios de la *Sorbona* y se propusieron una serie de objetivos fundamentales del proceso para constituir el EEES (párrafos 10 a 15): 1) adoptar un sistema de títulos fácilmente comprensible y que pueda ser comparable, promocionando el Suplemento al Diploma; 2) asumir un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales: grado y postgrado; 3) establecer un sistema de créditos, como el sistema ECTS; 4) promover la movilidad, eliminando los obstáculos para el ejercicio efectivo de libre intercambio de estudiantes y profesores; 5) princi-

⁴ Acrónimo de su nombre en inglés: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Se puede encontrar información en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=29011&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (consulta de 1 de octubre de 2010).

⁵ Las nuevas tecnologías permiten que Internet se convierta en la mejor herramienta para realizar el seguimiento del proceso y encontrar documentos disponibles en versión digital. Existen varias páginas de referencia: <http://www.mec.es>; <http://europa.eu.int>; http://www.crue.org/espaeuro_docs.htm; junto con múltiples páginas de universidades permiten el acceso a información en tiempo real.

piar la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables; y 6) impulsar la dimensión Europea en la Educación Superior.

Paralelamente a la cumbre de Ministros, los días 29 y 30 de marzo del 2001, se celebró una reunión en la Universidad de Salamanca por parte de más de 300 Instituciones Europeas de Enseñanza Superior con sus principales organismos representativos. En esta reunión se produjo la fusión de la Asociación de Universidades y la Confederación de Rectores de la Unión Europea dando lugar a la Asociación de Universidades Europeas (EUA)⁶. El objetivo de este encuentro fue realizar aportaciones sobre el proceso de Bolonia a la Conferencia de Ministros responsables de Enseñanza Superior de los países firmantes de la Declaración de Bolonia que iba a tener lugar un año más tarde en Praga. Entre las aportaciones se distinguieron una serie de principios a tener en cuenta en todo el proceso por parte de las instituciones universitarias: 1) la autonomía de las universidades; 2) la educación como servicio público abierta a todos los ciudadanos; 3) la Universidad como generadora de conocimiento, mediante la realización de la investigación; y 4) la articulación de la diversidad.

En Praga, apenas dos meses más tarde, tuvo lugar el 19 de mayo de ese mismo año una nueva convención de Ministros. En ella, se añadieron tres nuevos Estados miembros: Chipre, Croacia y Turquía. En el denominado *Comunicado de Praga* se reafirmaron los objetivos propuestos en *Bolonia* y se plantearon nuevas consideraciones relativas al papel del Aprendizaje Permanente, la participación de los estudiantes en el diseño del EEES y la promoción del atractivo del EEES en el resto del mundo.

Al igual que sucediera con anterioridad, el 4 de julio de 2003, la EUA reunió en Graz (Austria) a más de 300 rectores de 40 países europeos, agencias de la UE, asociaciones nacionales de universidades y estudiantes, y otras agencias y países latinoamericanos como observadores. La Convención de Graz tuvo lugar con el fin de realizar propuestas por parte de las Instituciones Europeas de Educación Superior a la cumbre de Ministros de Berlín que se celebraría en septiembre de ese mismo año. Las aportaciones de las Instituciones de Educación Superior se dieron a conocer en la *Declaración de Graz*. Se trataron cinco grandes temas: los problemas de equidad; acceso y movilidad; atención al estudiante; impulso de la investigación; y garantías para la calidad desde la creación de un marco legal para Europa.

⁶ La Asociación Europea de Universidades (EUA, por sus siglas en inglés. Organización que representa a más de 750 universidades europeas y conferencias nacionales de rectores de 46 países. Se puede encontrar información completa en la siguiente dirección electrónica: <http://www.eua.be/index.php> (consulta de 1 de octubre de 2010)

Seguidamente, tuvo lugar la Conferencia de Ministros de Educación celebrada en Berlín los días 18 y 19 de septiembre de 2003. En esta conferencia el número de países implicados se amplió con siete nuevas incorporaciones: Albania, Andorra, Bosnia-Herzegovina, la Antigua república Yugoslavia de Macedonia, Rusia, Serbia y Montenegro y Vaticano. En esos momentos, eran 40 países los implicados en el proceso. Como consecuencia de la conferencia se dio a conocer la *Declaración de Berlín*. Se trató de un breve documento en el que se hizo un repaso del proceso y se introdujo como primicia la posibilidad de ampliar el EEES a otras regiones del mundo. El aspecto más destacado que se trató en esta cumbre fueron las prioridades marcadas por los Ministros dentro de los objetivos estipulados para la configuración del EEES en *Bolonia*. La primera, asegurar la calidad⁷. Para ello, se responsabilizaba a los estados de evaluar la calidad mediante las agencias nacionales responsables. Además, debería incluirse un sistema de evaluación externo y, por lo tanto, establecer un sistema de acreditación⁸ y certificación. En este sentido, la ENQA⁹ fue la encargada de acordar unos resultados, procedimientos e indicaciones para que las agencias correspondientes a los diferentes países pudieran emitir sus informes. La segunda prioridad fue el compromiso por parte de todos los estados de implementar el nuevo sistema de dos niveles (*grado y posgrado*) para el año 2005. Por último, la tercera prioridad fue el reconocimiento de títulos. Según lo acordado, en el año 2005 todos los alumnos graduados deberían recibir el Suplemento al Diploma sin gasto adicional y en un idioma de amplio reconocimiento dentro de la Unión Europea.

Dos años más tarde, se celebró una nueva Convención de la EUA. Esta vez tuvo lugar en Glasgow, entre el 31 de marzo y el 2 de abril de 2005. Como resultado de la reunión se hizo pública la Declaración de Glasgow. La primera convicción surgida en la reunión es que unas «*universidades fuertes*» supondrían una «*Europa fuerte*». A lo largo de los treinta y cuatro puntos que trata la declaración se suscribe la idea de que era esencial un debate estratégico universitario que aborde la inversión política en Educación Superior.

⁷ En un principio se consideró que la calidad de las instituciones venía determinada desde dentro de las organizaciones, de la administración o de cualquier grupo que tuviese poder (Municipio, 2005). En la actualidad, se entiende como características de una entidad que le dan capacidad para satisfacer las necesidades y la norma ISO 8402 (1994) como aptitud de una entidad para satisfacer unas necesidades expresadas o implícitas.

⁸ Se refiere a un procedimiento por el que una agencia comprueba que los certificados otorgados por las universidades cumplen con los requisitos mínimos de calidad. Por tanto, se trata de una evaluación en base a una serie de estándares de calidad.

⁹ Acrónimo del nombre oficial en su denominación inglesa: European Net Quality Assurance. Red Europea de Garantía de la Calidad. Organismo creado al amparo de la Recomendación del Consejo 98/561/EC de 24 de septiembre 1998 y en respuesta a las sugerencias que aparecen en la Declaración de Bolonia de 1999 para garantizar la calidad de la enseñanza.

Por otro lado, los miembros de la EUA se comprometieron a: 1) introducir métodos de enseñanza innovadores, reorientar los currículos mediante el diálogo con empresas tratando de asumir el reto de la educación académica y la profesional; 2) incrementar los esfuerzos para la promoción de un aprendizaje centrado en el estudiante e implantar el sistema ECTS; 3) dar mayor prioridad a la dimensión social de la Universidad, desarrollando políticas de acceso para garantizar la igualdad de oportunidades; 4) tratar de implicar a los estudiantes como socios plenos en el proceso hacia el EEES.

Aproximadamente un mes más tarde (19 y 20 de mayo de 2005) se celebró una nueva Conferencia de Ministros de Educación en Bergen (Noruega). En la *Declaración de Bergen* participaron un total de 45 países (se sumaron: Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania). En esta reunión se valoró el estado de los objetivos propuestos por el proceso de Bolonia, haciendo especial hincapié en las tres prioridades marcadas en Berlín. En relación a la primera prioridad, se estimó que casi todos los países disponían de agencias de calidad que trabajaban en coordinación con la ENQA. En cuanto a la segunda prioridad, el sistema de dos niveles, se señaló que ya estaba prácticamente en marcha en la mayoría de los países implicados. En tercer lugar, en cuanto al reconocimiento de títulos, se indicó que se encontraba en una fase avanzada.

En el año 2007, entre el 29 al 31 de marzo, se llevó a cabo una nueva Convención de Instituciones europeas de Educación Superior organizada por la EUA. Tras la convención se comunicó la *Declaración de Lisboa*. En la misma, se debatió sobre el futuro de la Educación Superior tras 2010, se realizó una visión general del estudio Trends V¹⁰ y se trataron los principales asuntos vinculados al EEES. De la convención se extrajeron cinco recomendaciones: 1) la internacionalización del modelo universitario europeo; 2) relanzar la investigación; 3) destacar la importancia de la gestión y control de calidad en la enseñanza universitaria; 4) impulsar nuevos modelos de financiación e innovación; 5) la comunidad universitaria debería estar predispuesta al cambio y continuar con el proceso de Bolonia más allá de 2010.

Dos meses más tarde, en Londres, el 18 de mayo de 2007 se celebró otra Convención de Ministros. En la *Declaración de Londres* se trató de dar respuesta a los desafíos del mundo globalizado tal y como hace alusión su epígrafe. A los 45 países implicados se añadió la república de Montenegro. En esta declaración, se reafirmó el compromiso alcanzado para implantar el

¹⁰ Proyecto de la EUA que pretende facilitar información fiable sobre la manera en la que se está desarrollando la investigación en la Unión Europea. Elabora estudios periódicos y presenta documentos en los que se analizan los cambios experimentados y las nuevas tendencias. Estos documentos pueden encontrarse en: <http://www.eua.be/index.php?id=128#c399> (consulta de 1 de octubre de 2010)

EEES plenamente en el año 2010. Se confirmó que, en líneas generales, el balance de la situación del proceso estaba siendo positivo. Se reconoció que todavía quedaban pendientes obstáculos en el avance hacia el EEES. En cuanto a la estructura de los estudios, se destacó el objetivo de fomentar el desarrollo de itinerarios de aprendizaje más flexibles que eliminaran las barreras al acceso y progreso entre los ciclos. Asimismo, se propuso el desarrollo de los ECTS basados en los resultados del aprendizaje y la carga de trabajo del estudiante. En cuanto a la certificación de calidad y Registro europeo de Agencias de Calidad en el EEES, se mostraron avances en el reconocimiento de la acreditación y decisiones de mejora de la calidad.

Más recientemente, entre el 18 al 21 de marzo de 2009, las universidades europeas volvieron a reunirse en Praga para debatir sobre los retos mundiales y las estrategias europeas para sus universidades. Bajo el marco de la actual crisis económica y su impacto, se propuso a los líderes políticos combatir la crisis mundial invirtiendo en Educación Superior e investigación dado que constituyen un motor de la recuperación económica. Del mismo modo, se propusieron «diez medidas de éxito para las universidades europeas en la próxima década». Estas medidas pretendían ofrecer a los ministros unas líneas de actuación modelo para promover la excelencia y la innovación en la docencia, investigación y transferencia del conocimiento. Ese mismo año, se celebró el 28 y 29 de abril en Lovaina, la que hasta el momento ha sido la última de las Conferencias de Ministros. En esta reunión se evaluaron positivamente los logros del Proceso de Bolonia y se establecieron las prioridades para los próximos diez años en el EEES.

Ante la crisis financiera, los ministros subrayaron la importancia de una educación superior europea dinámica y flexible con una clara orientación social, dado que ha de tratar de estar al servicio de la comunidad e implicarse en la cohesión social y el desarrollo cultural. Con este fin, el aprendizaje a lo largo de la vida y el reto de ampliar la participación en la educación superior cobran un interés renovado. En otro sentido, un hito a tener en consideración fue la constitución del Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG) que, entre otros, pretende: coordinar la organización de las Conferencias de Ministros; supervisar los avances de las medidas adoptadas en dichas cumbres; crear una red para informar y promocionar el Proceso de Bolonia al margen del EEES; entre otros.

Elementos estructurales del EEES

La instauración del EEES constituye la reorganización de las instituciones de Enseñanza Superior hacia la búsqueda de un denominador común que respete sus individualidades pero que a la vez permita su adaptación a las demandas de la sociedad global y del conocimiento, en lo que se ha ve-

nido a llamar convergencia de los sistemas de educativos de Educación Superior. Esta transformación exige cumplir los acuerdos formulados en los diferentes textos que definen, concretan y dan cuerpo al EEES. Pagani (2002) habla de una serie de elementos básicos de la convergencia hacia el EEES, entre ellos señala la normalización de formatos (certificados y títulos) acreditando la calidad de las enseñanzas, el Suplemento al Diploma, la nueva estructuración del currículo por ciclos y los ECTS. A estos elementos básicos, tal y como señala Villa (2010), debería incluirse la creación e impulso de titulaciones conjuntas. A continuación, se toma como referencia la propuesta de este autor y se presentan cada uno de los pilares o elementos estructurales para la armonización del sistema educativo universitario europeo (Figura.2).



Figura. 2. Elementos estructurales del EEES.

La organización del currículum universitario en base al Sistema Europeo de Transferencia de Créditos

La estructura de los títulos y materias siguiendo las normas de los ECTS -*European Credit Transfer System*- «es la decisión de nivel europeo más importante para la reorganización de los planes de estudio» (Goñi Zabala, 2005: 32). La iniciativa de los ECTS¹¹ surge en 1989, promovida sobre la base de los planteamientos del programa ERASMUS-SOCRATES en el que ya se utilizó un

¹¹ Programa piloto ECTS. European Community Course Credit Transfer System o European Credit Transfer System.

sistema para dar respuestas a las dificultades surgidas por convalidaciones en los diferentes intercambios de estudiantes. En los inicios permitía a las universidades de distintos países la transferencia de créditos, así como facilitar el reconocimiento del trabajo realizado por los estudiantes en el extranjero (Colás y Pablos, 2005; Medina, 2005; Wanegaar y González, 2006). A este sistema se refirieron tanto la Declaración de Bolonia de 1999 como el Comunicado de Praga de 2001.

Lo que se pretendió con este nuevo sistema, es que los estudios realizados en cualquier institución universitaria europea fueran reconocidos dentro de los márgenes del EEES. De esta manera, se garantiza la movilidad de los estudiantes dentro de la Unión Europea.

El significado de los créditos ECTS ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, en la actualidad la mayoría de instituciones europeas basan la asignación en la idea del trabajo del estudiante y su relación con los resultados de aprendizaje¹² tal y como sugiere la *Guía de usuarios de ECTS* publicada por la Comisión Europea en 2004.

La consecuencia de esta nueva forma de entender los ECTS es que al valor de transferencia se añadió el valor de acumulación. De tal manera, el ECTS pasó a ser un Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación (González y Wanegaar, 2002) con una doble función (Goñi Zabala, 2005). La primera, la función de *acumulación*, porque permite la adición de créditos obtenidos en diferentes universidades que sigan este modelo de organización curricular para la obtención de las diferentes titulaciones superiores. La ANECA (2004) explica el término acumulación de la siguiente manera:

Los créditos se acumulan según un plan educativo que las universidades diseñan en el contexto de las directrices de los objetivos educativos y de los perfiles académicos y profesionales de cada carrera en Europa. Los créditos acumulados deben de responder a un diseño educativo y ser las piezas de ese diseño. Las universidades son, en último término, las responsables del reconocimiento de los créditos para un programa determinado (p.10).

La segunda, la función de *transferencia*, en tanto que los ECTS permiten que las diferentes instituciones educativas convaliden y por tanto reconozcan

¹² El concepto de resultados de aprendizaje fue abordado por González y Wanegaar en la primera fase del proyecto Tuning (2000-2002). Se trata de formulaciones de lo que el estudiante debe conocer, entender y/o ser capaz de demostrar en una sola unidad o módulo de curso o a un periodo de estudios. Se determinan en función de las llamadas competencias genéricas y específicas que resultan ser el objeto de los programas de enseñanza en Educación Superior. Igualmente, van más allá de la programación por objetivos puesto que se asocian a criterios de evaluación y reflejan el nivel que se ha alcanzado en el mismo. Véase el informe final de la Fase I (2003). Se puede encontrar en http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?Option=com_docman&Itemid=59&task=view_category&catid=19&order=dmdate_published&asc_desc=DESC (consulta de 1 de octubre de 2010)

esta formación de manera casi mecánica. De estas ideas se deduce una de las aportaciones más relevantes del nuevo sistema de créditos: la confianza mutua entre instituciones. Resulta evidente que sin esta confianza la transparencia y la acumulación no podrían llevarse a efecto en el nuevo sistema de equivalencias y reconocimiento de estudios.

Al mismo tiempo que se abordan las singularidades de este sistema, no se deben dejar de señalar las repercusiones más significativas que están sucediendo como consecuencia de la implantación de los ECTS. Así, para Sánchez Delgado y Gairín (2008:19):

El crédito europeo de transferencia y acumulación (ECTS) aparece, por tanto, como un punto de referencia que permite la colaboración y el trabajo en conjunto para lograr la transparencia y calidad en la formación que se exigen en la actualidad. Su adopción implica una reorganización conceptual y operativa de los sistemas formativos para adaptarse a la nueva prioridad centrada en los estudiantes.

En esta línea, Gairín, (2003) destaca una tripleta de cambios sustanciales que tienen un gran impacto en los sistemas universitarios europeos (Figura.3): cambios en los modelos de programación curricular que tendrán que llevar a cabo los docentes universitarios; cambios en las titulaciones. Como consecuencia de la estructura por ciclos y los ECTS se tendrán que definir los perfiles profesionales para cada titulación; y cambios en la organización institucional y en la dedicación del profesorado.

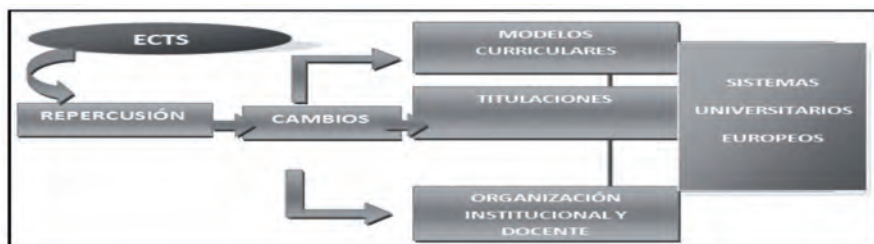


Figura.3. ECTS: repercusiones en los sistemas universitarios europeos.

Fuente: Elaboración propia.

En parte, estas repercusiones han podido generar dificultades en la implantación del sistema de ECTS. Para Valcárcel (2003), los cambios en los modelos metodológicos y de programación curricular por parte de los docentes universitarios representan la cuestión más comprometida para la implantación de los ECTS. A día de hoy, el sistema ECTS constituye un modelo consolidado y en expansión. Sin embargo, sigue suponiendo todo un desafío para la universidad pues conlleva cambios en la estructura de los sistemas educativos europeos y además implica una reorganización conceptual de la

enseñanza en el paso de un modelo centrado en el docente a un modelo de aprendizaje en el que el protagonista es el alumno.

Establecimiento de una estructura común por ciclos en la Enseñanza Superior

Para garantizar un mayor ajuste a la realidad laboral, flexibilidad, equivalencia y reconocimiento de títulos en el marco de la Unión Europea, se ha asumido una nueva arquitectura compartida de titulaciones. La nueva estructura 3+2+2 gira en torno a dos niveles principales: el primer y el segundo ciclo. Dentro de la misma, no se debe pasar por alto la existencia de un tercer nivel, si bien su implantación en los sistemas europeos de Educación Superior no tiene el mismo impacto.

El primer ciclo, también llamado Grado (Bachelor), proporciona una titulación con un marcado carácter profesional y es condición indispensable para poder acceder al segundo ciclo. La duración de éste primer nivel viene a ser de cuatro años.

El segundo ciclo, Postgrado (Máster), tendría una duración de uno a dos años. La formación en estas titulaciones sigue dos planteamientos diferenciados. Por un lado, estudios con una tendencia hacia la especialización profesional y por otro, un enfoque netamente académico. En los últimos tiempos, se advierte la posibilidad de establecer postgrados en los que se combinen los dos planteamientos anteriores.

Respecto a los estudios de doctorado, se habla de un tercer ciclo o nivel que seguirá siendo un postgrado y habilitaría para la investigación. Una de las exigencias más importantes de esta estructura cíclica, es determinar el perfil profesional de cada titulación detallando las características propias de cada grupo profesional y definir los aprendizajes necesarios para que el estudiante sea competente en su actividad profesional (Cano 2005 y 2007; Gairín, 2005). Para ello se hace necesario tener presente modelos de referencia para el desarrollo de currículos basados en competencias (Rue, 2007). En este sentido, en el año 2001 se puso en marcha el Proyecto Tuning¹³. Se trata de una iniciativa para analizar, fijar puntos de referencia y comprensión mutua para estructurar titulaciones conforme a la convergencia. Fue desarrollado conjuntamente por las universidades de Deusto (España) y Groningen (Holanda) y financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa SÓCRATES. Una de sus características principales es la aplicación de una

¹³ El nombre de Tuning proviene del verbo inglés «to tune» que significa ponerse a punto. Se suele referir a instrumentos musicales. Algunos sinónimos en castellano podrían ser: afinar, ajustar o acordar. El nombre está formulado en gerundio puesto que se pretende aclarar que está en proceso de desarrollo. Se puede encontrar información en: <http://www.tuning.uni-deusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=155&Itemid=182> (consulta de 1 de octubre de 2010)

metodología basada en cinco grandes ejes: el trabajo por competencias genéricas, la articulación de las competencias específicas, el sistema de créditos ECTS, la asunción de un nuevo paradigma educativo centrado en el alumno y la evaluación de la calidad. En este sentido podríamos hablar del pentágono metodológico del Proyecto Tuning (Figura 4.).



Figura 4. Ejes de la metodología del proyecto Tuning. Fuente: Elaboración propia.

La estructura cíclica de las carreras es una vía a tener en cuenta para flexibilizar los currícula. La idea fundamental es facilitar al máximo los tránsitos entre las diferentes titulaciones y ofrecer a los estudiantes continuidad en su formación. Sin embargo, Zabalza (2003:47) señala: «*Uno de los riesgos de la estructura cíclica es que acabe rompiéndose la unidad e identidad de las carreras*». En este sentido, tal como se plantean las nuevas titulaciones, la formación genérica tiene lugar en el primer ciclo, por lo que los alumnos pueden no encontrar un sentido único y propio a sus estudios.

El Suplemento al Diploma

Es un documento adjunto al título que aporta información sobre la formación adquirida por un titulado y sus competencias profesionales. En ningún caso es un sustituto del título, sino un complemento que trata de hacerlo más fácil de comprender y comparar entre diferentes instituciones académicas. En la creación del Suplemento al Diploma¹⁴ (*Diploma Supplement*) participaron expertos de la Unión Europea, del Consejo de Europa y de la UNESCO.

¹⁴ Se puede encontrar información al respecto en la siguiente dirección electrónica: http://ec.europa.eu/education/policies/rec_qual/recognition/diploma_es.html (consulta de 1 de octubre de 2010).

El Suplemento al Diploma (SD) facilita la libre circulación de titulados asegurando transparencia acerca de la certificación de logros y capacidades alcanzados dentro de un sistema homologable en las diferentes titulaciones europeas de Educación Superior. Para ello, se han unificado criterios a la hora de homologar y reconocer títulos y otros méritos.

Otro aspecto importante de la aplicación del SD, es la aportación al estudiante de una titulación fácilmente comparable que asegure objetividad e imparcialidad. Permitirá un acceso más fácil a las oportunidades de trabajo redundando en una mejora de la empleabilidad a nivel nacional e internacional.

Los sistemas de acreditación

Otro de los elementos estructurales de mayor importancia que se manifiesta en el proceso de Bolonia es la creación de sistemas de acreditación que regulan la calidad de las enseñanzas impartidas en virtud de los requerimientos del EEES. La garantía de la calidad está ligada directamente a dos procesos que guardan una estrecha relación: acreditación y evaluación de la calidad (Dittrich, 2004). Medina (2005:33) resume el desempeño de estos dos procesos de la siguiente manera:

Los sistemas de evaluación implican procesos internos de autoevaluación, aplicados a programas docentes e instituciones, con posible revisión externa a cargo de expertos externos a la propia institución universitaria. Los sistemas de acreditación suponen procesos de evaluación realizados por organismos externos a las Instituciones de educación superior y a los Gobiernos.

Los diferentes países comenzaron a evaluar la calidad de sus sistemas a raíz del «Proceso de Bolonia» con una doble finalidad. Por un lado, revisar y ajustar aspectos que presentan dificultades, y por otro dar respuesta desde la evaluación a los procesos de convergencia iniciados en Bolonia (Westerheijden, 2001).

El compromiso para desarrollar la acreditación a nivel institucional, nacional y europeo sucedió en la Declaración de Berlín (2003). Para cumplir el acuerdo, los estados miembros encargaron a la agencia ENQA el desarrollo de un conjunto de procedimientos y pautas para asegurar unos niveles de calidad elementales en los programas universitarios europeos tal y como se recoge en el documento «Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area» (2005). Las propuestas recogidas en este informe fueron aceptadas por los Ministros europeos en la Declaración de Bergen (2005) y pasaron a constituir un referente en el ámbito europeo. Estas propuestas de la ENQA son: 1) *la garantía interna de calidad de las instituciones*. Tiene que ver con que las universidades dispongan de instrumentos para conocer si realmente están cumpliendo unos mínimos requisitos preestablecidos; 2) *seguir los criterios para la garantía de calidad de las agencias*;

y 3) la *garantía externa de calidad de las instituciones*. Las universidades han comprometido a ser transparentes en sus procesos pero también a someterse periódicamente a una evaluación externa para confirmar que están llevando a cabo su trabajo de manera adecuada.

En España tenemos la ANECA, se trata de una agencia de acreditación estatal creada por el Consejo de Ministros el 19 de julio de 2002, en cumplimiento de lo establecido en la LOU¹⁵. Este organismo tiene como función originaria evaluar la calidad de los centros y titulaciones universitarias aunque en la actualidad desarrolla otras acciones con la finalidad de adecuar al contexto europeo la universidad española. Asimismo, la ANECA y las agencias de acreditación autonómicas, al igual que otras agencias de otros países responden ante la sociedad en materia de homologación y formación de las diferentes universidades. Para Rue (2007:5), asistimos a un momento en el que las agencias de acreditación acentúan el sentido de adaptación en la medida que su presión en función de criterios, plazos y otros referentes, promueven el cambio en el interior de las universidades.

Hasta el momento, según Vez y Montero (2005:114-115) la acreditación ha seguido dos vías diferenciadas. Por un lado, la que podría llamarse acreditación académica de una institución o de un programa de formación que conduce a una titulación académica y se sostiene en base a los criterios que caracterizan el título en cuestión. Se relaciona con el proceso de reconocimiento a nivel nacional y transnacional.

Creación de titulaciones conjuntas

Las titulaciones conjuntas ocupan un lugar destacado en política europea desde los comienzos del Proceso de Bolonia¹⁶. Durante estos últimos años, las diferentes instituciones de educación superior de distintos países de la Unión Europea han tratado de desarrollar y poner en marcha módulos, cursos y planes de estudio de manera asociada (*Declaración de Praga*, 2001). La principal finalidad de estas actuaciones, es la promoción de la cooperación a nivel inter-institucional en Enseñanza Superior y fomentar la dimensión europea de la educación superior.

Para Tauch y Ravhvargers (2002) las titulaciones conjuntas todavía no han llegado a desarrollarse por completo. En un estudio realizado para la

¹⁵ Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades (LOU). Artículos 31. Garantía de la calidad y 32. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y acreditación. El desarrollo del proceso de acreditación contemplado en estos artículos se recoge en el R.D 49/2004, de 19 de enero sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE 22.1.2004).

¹⁶ En la *Declaración de la Sorbona* se hace mención expresa a la creación e impulso de titulaciones conjuntas en el marco de la Unión Europea (1998:2).

EUA a través del programa SÓCRATES, con apoyo de la Comisión Europea, estos autores señalaron que las expectativas relacionadas con el desarrollo de las titulaciones conjuntas eran altas y relevantes pero, por el momento, estas titulaciones están siendo más comunes en los niveles de Máster y doctorado. En los próximos años, se pretende dar respuesta adecuada a los problemas que han ido surgiendo de la puesta en funcionamiento de estas acciones formativas. La propuesta de crear titulaciones conjuntas se encuentra en construcción pues demanda un replanteamiento de estructuras y políticas institucionales. No obstante, representa una apuesta por avanzar en el EEES tanto en profundidad como en integración.

Apreciaciones sobre el desarrollo del Proceso de Bolonia en nuestro país

Desde el comienzo del proceso, España ha mostrado predisposición por asumir las propuestas de Bolonia. La reforma de la universidad era inaplazable y la convergencia de los sistemas educativos superiores europeos suponía una respuesta loable ante los retos sociales del nuevo siglo. Evidentemente, las principales apuestas de Bolonia (entre las que se encontraban: la homologación de titulaciones, el avance del conocimiento, la movilidad de estudiantes, la integración de los graduados en el mercado laboral europeo, etc.), representaban soluciones válidas para convertir el EEES en un instrumento de modernización de las universidades donde la flexibilización del currículo, la formación del estudiante mediante las nuevas metodologías docentes y el impulso de las tecnologías de la información y la comunicación se convertirían en ejes vertebradores.

Lamentablemente, con el paso del tiempo, la sensación generalizada es que el proceso de cambio no ha sido todo lo bueno que podría haber sido. Profesores, investigadores, personal de administración y servicios, y estudiantes han alzado la voz para demandar una mayor participación en la implantación del EEES en España. La principal crítica a Bolonia ha sido la imposición, por parte de las autoridades, de las diferentes medidas adoptadas por los Ministros europeos, sin tener en consideración la pluralidad de opiniones de los principales protagonistas. De tal manera que, ha quedado latente cierta sensación de que, en gran medida, los cambios en la universidad están supeditados a los designios del mercado. Quien exige una rápida respuesta por parte de los países vinculados y antepone sus intereses al diálogo entre los protagonistas.

En otro sentido, como ya se ha mencionado, los nuevos planteamientos de Bolonia están enfocados a la formación universitaria que la sociedad y el mercado laboral demanda, esto implica, entre otras cosas, una orientación contraria al paradigma educativo tradicional. Precisamente, la repercusión de este cambio de orientación no ha sido adecuadamente prevista, dando

lugar a críticas y resistencias más o menos veladas por parte del profesorado que ha visto como se ha echado encima una transformación educativa, sin tener tiempo de reacción para poder formarse y atender a las nuevas necesidades de los estudiantes.

Por otro lado, Villa (2010) habla de las «malas prácticas» que se han desarrollado en España durante el Proceso de Bolonia. El autor apunta cinco grandes inconvenientes que han sembrado dudas sobre la viabilidad del proceso en los distintos sectores de nuestra universidad. El primero de ellos, la «desidia política» entendida como la dejadez de las administraciones para poner en marcha las medidas legislativas y ejecutivas necesarias que suponen la reforma de la educación superior. El segundo de ellos, la existencia de una evidente «falta de liderazgo institucional» por parte de nuestras universidades que ha traído consigo un elevado grado de incertidumbre sobre el EEES e imprecisiones sobre las estrategias a seguir. El tercero de ellos, consecuencia del anterior, la «desinformación» que se ha venido prodigando por parte de los medios de comunicación y las administraciones educativas. El cuarto inconveniente es la excesiva «burocratización» de los procesos universitarios. Finalmente, el quinto inconveniente es la «falta de recursos» entendida como la deficiencia tanto sobre el nivel de recursos económicos como intelectuales para una adecuada puesta en marcha del proceso de Bolonia.

Analizando las diferentes críticas a la actual reforma universitaria en España, nos topamos con argumentos de peso que ponen de relieve que no está siendo un camino fácil de recorrer. No obstante, nadie se ha atrevido a decir que el cambio fuera a ser sencillo, rápido y satisfactorio ante la totalidad de intereses.

En estos momentos, no estamos ni mucho menos en la recta final del proceso hacia el EEES, queda mucho camino por recorrer, sobre todo si tenemos en cuenta los resultados del informe *TRENDS V¹⁷* (2007). En dicho documento se advierte que España es uno de los últimos países en implementar la estructura en tres ciclos prevista en la reforma. Este documento también recoge que las universidades españolas se sienten menos autónomas para responder de manera efectiva al reto de proporcionar educación a lo largo de la vida (*Life Long Learning*) que las universidades europeas en su conjunto.

En definitiva, el tránsito hacia el EEES sigue en marcha. Las diez prioridades señaladas en la Declaración de Lovaina para los próximos diez años ponen de relieve que España deberá realizar un esfuerzo considerablemente mayor que el realizado hasta el momento para alcanzar los objetivos.

Referencias

ANECA (2004). *El crédito Europeo. Programa de Convergencia Europea*. Madrid: ANECA. Extraído el 6 de junio de 2006 desde <http://www.aneca.es/publicaciones/publi.asp>

Bricall, J.M. (2000). *Universidad 2000*. Madrid. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Extraído el 4 de octubre de 2006 desde <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.

Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En A. López (Coord.), *El desarrollo de Competencias docentes en la formación del profesorado* (pp.33-60). Madrid: MEC.

Colás, P. y Pablos, J. (Eds.) (2005). *La Universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.

Comisión Europea (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas: Oficina de Publicaciones de la COM. Extraído el 7 de marzo de 2007 desde <http://www.oei.es/eduytrabajo2/Memoaprenpermanente.pdf>

Conferencia de Ministros Europeos (1998). *Declaración de la Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. Extraído el 14 de enero de 2005 desde <http://www.eees.ua.es/documentos/declaracionBolonia.pdf>

Conferencia de Ministros Europeos (1999). *Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia*. Extraído el 14 de enero de 2005 desde <http://www.eees.ua.es/documentos/declaracionBolonia.pdf>

Conferencia de Ministros Europeos (2001). *Declaración de Praga. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Praga*. Extraído el 14 de enero de 2005 desde <http://www.ual.es/Universidad/Convergencia/DocsEU.html>.

Conferencia de Ministros Europeos (2003). *Declaración de Berlín. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Berlín*. Extraído el 14 de enero de 2005 desde <http://www.eees.ua.es/documentos/2003-comunicado-berlin.pdf>.

Conferencia de Ministros Europeos (2005). *Declaración de Bergen. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bergen*. Extraído el 14 de noviembre de 2006 desde <http://www.eees.ua.es/documentos/2005-comunicado-bergem.pdf>.

Conferencia de Ministros Europeos (2007). *Declaración de Londres*. Extraído el 16 de diciembre de 2007 desde <http://www.eees.ua.es/documentos/2007-comunicado-londres.pdf>.

Conferencia de Ministros Europeos (2009). *Declaración de Lovaina*. Extraído el 21 de noviembre de 2009 desde http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf

Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión para la educación del siglo XX*. Madrid: UNESCO/Santillana.

Dittrich, K. (2004). *Los instrumentos comunes para la acreditación: procedimientos y revisión por pares. Trabajo presentado en Seminario sobre Instrumentos Metodológicos Comunes para la Evaluación y Acreditación en el Marco Europeo*. Julio, Santander (España). Westerheijden, D. (2001). Ex oriente lux?: national and multiple accreditation in Europe alter the fall of the Wall and alter Bologna. *Quality in Higher Education*, 7 (3), 233-245.

ENQA (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2005)*. Extraído el 12 de febrero de 2008 desde www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf

EUA (1988). *Carta Magna de las Universidades Europeas*. EUA: Bolonia. Extraído el 21 de diciembre de 2008 desde <https://portal.ocu.es/portal/page/subsites/especiales/forac/ees/documentacion/antecedentes>.

EUA (2001). *Declaración de Salamanca. Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Extraído el 21 de diciembre de 2008 desde <http://www.crue.org/espaeuro/euroalldocs.htm>

EUA (2003). *Declaración de Graz. Después de Berlín: el papel de las universidades*. Extraído el 21 de diciembre de 2008 desde http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/EEES_DeclFINAL_Graz.pdf

EUA (2005). *Declaración de Glasgow. Strong Universities for a Strong Europe*. Extraído el 21 mayo de 2009 desde <https://portal.ocu.es/portal/page/subsites/especiales/forac/ees/documentacion/eua>

EUA (2007). *Declaración de Lisboa. Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common purpose*. Extraído el 23 de junio de 2009 desde <https://portal.ocu.es/portal/page/subsites/especiales/forac/ees/documentacion/eua>

EUA (2009). *Declaración de Praga. European universities— looking forward with confidence*. Extraído el 20 de diciembre de 2009 desde <http://ees.universia.es/documentos/asociacion/index.htm>

Gairín, J. (2003). El profesor universitario del siglo XXI. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (119-139). Madrid: Síntesis.

Gañi Zabala, J.M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación. Los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.

Goodlad, S. (1995). *The Quest for Quality. Sixteen Forms of Heresy in Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University.

Medina, R. (2005). Misiones y funciones de la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 17-42.

Oria, M.R. (2006). La implementación del Proceso de Bolonia en España. Análisis del caso español y desarrollo europeo. *Conferencia Internacional sobre E-learning, NTics y Tecnologías de la Educación*. Noviembre, Lisboa.

Pagani, R. (2002). *El crédito europeo y el sistema educativo español*. Informe técnico ECTS Counsellors and Diploma Supplement Promoters.

Rue, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Rumbo, B., 1998. *La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Sánchez Delgado, P. y Gairín, J. (2008). *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: ICE-UCM.

Tauch y Ravhuargers (2002). *Estudio sobre Másters y Titulaciones conjuntas en Europa*. Extraído el 13 de diciembre de 2007 desde <http://www.unican.es/NR/rdonlyres/6706118A-524C-49C6-8003-6286E54AD0D/4787/Doc24.pdf>

Valcárcel, M. (2003). *La Preparación del Profesorado universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Informe de investigación*. Extraído el 21 de septiembre de 2006 desde http://www.etsit.upv.es/paees/pdf/PRY_MECD_PDI_EEES.pdf

Valle, J.M. (2006). *La unión Europea y su política educativa. Tomo II. Medio siglo de acciones en materia educativa*. Madrid: CIDE-MEC.

Valle, J.M. (2010). *La convergencia europea en la Educación Superior*. En A. de la Herrán, F. Pérez y V. Díaz (coords.), *La formación del Profesorado de la Universidad Alfonso X el Sabio ante el reto de Bolonia* (pp.13-46). Madrid: Fundación UAX.

Veiz, J.M. y Montero, L. (2005). La formación del profesorado en Europa: El camino de la convergencia. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 101-122.

Wagenaar, R. (2002). Nuevas perspectivas sobre el ECTS como Sistema de Transferencia y Acumulación de Créditos. Extraído el 28 de noviembre de 2007 desde <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=17>

Wagenaar, R. (2006). ECTS, volumen de trabajo del estudiante y resultados del aprendizaje. En VVAA, *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Sócrates-Tempus* (pp.33-55). Extraído el 11 de junio de 2008 desde http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_Spanish_version.pdf

Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

**LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS EN EL
ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR:
LA OPINIÓN DEL ESTUDIANTE**

*Initial teacher education in the European Space for Higher
Education: student opinion*

Jesús Manso Ayuso

E-mail: jesus.manso@uam.es

Dra. Rocío Garrido Martos

E-mail: rociogarrido@edu.ucm.es

(Universidad Autónoma de Madrid)

RESUMEN: El presente artículo es el reflejo de una investigación llevada a cabo en las diplomaturas de Magisterio de la Universidad Autónoma de Madrid, en algunas de las cuales se ha realizado, como proyecto piloto, una simulación de funcionamiento académico según propone el modelo del Espacio Europeo de Educación Superior. La correcta implantación del Proceso de Bolonia, en cualquier titulación, requiere diferencias en el desarrollo de la docencia: diseño, metodología, evaluación,... Estos cambios deben ser, a su vez, percibidos positivamente por los estudiantes para poder asegurar que realmente mejora la formación académica en la universidad, y concretamente, la formación inicial de los Maestros. Es en este punto en el que se desarrolla este estudio que pretende conocer las implicaciones que está teniendo, según los estudiantes, el modelo de Bolonia en el desarrollo de su periodo de formación inicial como futuros maestros.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, Formación inicial de los maestros, Enseñanza universitaria, Educación primaria.

ABSTRACT: This paper reflects a research carried out in the teacher training degrees at the Autonomous University of Madrid. In some of them there has been conducted a pilot project simulating the academic functioning as proposed by the European Space for Higher Education. The correct implementation of the Bologna Process, in any degree, requires establishing some differences in teaching development, namely design, methodology, evaluation and so on. These innovations should be perceived positively by students in order to ensure the actual improvement in academic training at universities and, specially, in the Initial Training of Teachers.

This last frame is the object of study of the present research so that we understand the students' point of view about the implications of the Bologna model on the development of their initial training as future teachers.

Key words: European Space for Higher Education, Initial training of teachers, Teaching in college, Primary education.

Fecha de recepción: 21-VI-2010

Fecha de aceptación: 1-IX-2010

1. Fundamentación teórica

La importancia del profesorado como factor de calidad de la enseñanza es un principio aceptado en la investigación de la Eficacia Escolar y la mejora de los centros educativos desde hace más de dos décadas (Marchesi y Martín, 1998; Muñoz Repiso y otros, 2001; Anderson, 2004; Murillo, 2006; Román, 2008).

Esta valoración es compartida no sólo por los teóricos de este campo, sino por todos los colectivos que componen la comunidad educativa. Tanto a nivel europeo como en el caso español, son numerosos los estudios que han puesto de manifiesto que los docentes, las familias y el propio alumnado consideran la preparación y formación del profesorado como una pieza clave para garantizar la enseñanza de calidad (Eurydice, 2002; Marchesi y Pérez, 2005; Martín y Pérez, 2007; Martín y Manso, 2010).

Si bien es cierto que la formación debe entenderse como un continuo, es importante diferenciar un primer periodo, denominado formación inicial, y un segundo momento o formación permanente (Egido, 2009).

Resulta evidente la resistencia a admitir que la formación inicial de los docentes necesita un cambio urgente pero, sin embargo, también existen razones para pensar que estamos en un momento privilegiado para poder diseñar una nueva manera de entender el periodo de formación de los futuros docentes. En el contexto de nuestro país nos encontramos en la actualidad con la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006, en la que se establecen medidas concretas basadas en ese proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). De manera explícita desde el 2003, el Ministerio considera muy necesario llevar a cabo estos cambios que ayuden a la mejora de los docentes en particular y del sistema educativo en general (MEC, 2003).

Numerosas investigaciones internacionales aportan, con sus resultados y conclusiones, aspectos que deben tenerse en cuenta para comprender el cambio actual y la dirección hacia donde deben dirigirse las modificaciones sobre la Formación Inicial del Profesorado (Eurydice, 2002; UNESCO, 2002; OCDE, 2005; Murillo, 2006).

De manera especialmente significativa encontramos estudios realizados desde las organizaciones oficiales europeas, publicados por Eurydice, desde el inicio de la década actual. Coincidiendo con el inicio de la implantación del EEES, se percibe en los trabajos de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea una mayor sensibilización por la formación inicial de los docentes. No es casualidad que coincida en el tiempo, ya que diferentes documentos confirman que desde las organizaciones europeas se considera el EEES como una oportunidad para que mejore, entre muchos otros aspectos de la educación superior, la formación que los futuros maestros y profesores reciben de las instancias universitarias o similares. Un total de cuatro informes publicados a lo largo de los años 2002 a 2004, sobre «*la profesión docente en Europa*», ponen de manifiesto la necesidad de que los países miembros se comprometan con la figura del docente y su formación.

En el primero (Eurydice, 2002a) destaca la gran variedad en los sistemas de formación inicial que desde los años 70 se han desarrollado en todos los países europeos, centrándose en las grandes diferencias en cuestiones como la organización general, los contenidos, el nivel de especialización y la fase de inducción en el puesto de trabajo. Un segundo informe (Eurydice, 2002b) profundiza sobre la etapa de finalización y contratación de profesores. Y finalmente, un último documento (Eurydice, 2004) continúa profundizando en la misma temática concluyendo con la presentación de la existencia de una amplia diversificación en el acceso a la formación inicial pero sin perjuicio de la calidad de las competencias docentes.

En informes más actuales también encontramos resultados que nos ayudan a conocer la situación actual de todos los países europeos en cuestión de formación inicial del profesorado. En los estudios realizados en los años 2005/06 se dedica todo un capítulo al profesorado y se concluye afirmando que el docente debe ser entendido como una figura imprescindible para la mejora de la educación. Para ello hay que centrarse no sólo en la formación inicial sino también en la contratación, el apoyo que en el primer año se requiere (mentoring) (Eurydice, 2005) y el proceso de evaluación de la calidad de la formación del profesorado concretado en el periodo inicial (Eurydice, 2006).

Junto a los estudios de Eurydice existen también otras investigaciones realizadas desde universidades y organizaciones españolas sobre los diferentes sistemas europeos de formación inicial docente. Es necesario señalar que las publicaciones sobre esta cuestión se vieron multiplicadas en nuestro país a partir de los años 90¹. De esta manera, en el año 1996, encontramos la tesis de la profesora Reyes Hernández cuyo objetivo fue realizar un estudio

¹ Es necesario recordar que España ingresa en la Unión Europea en 1986 y que la Educación Comparada se establece, en nuestro país, definitivamente como metodología de investigación relevante.

comparado de los sistemas de formación inicial del profesorado de educación primaria en la Unión Europea (Hernández, 1996). En la misma línea, un año más tarde, en diciembre de 1997, tuvo lugar el primer Congreso Internacional en Madrid (España) en el que se conmemoraba el «25 aniversario de la incorporación de los estudios de magisterio españoles a la universidad» y se abordaron, con numerosos estudios y conferencias, aspectos relacionados con la formación de los maestros en los países de la Unión Europea. Fruto del mismo se editó un libro que recopila las investigaciones presentadas (Rodríguez, Sanz y Sotomayor, 1998) representando a la mayoría de los países más importantes de Europa. Ambas investigaciones ponen de manifiesto que España tenía todavía mucho que hacer en relación a los modelos y contenidos de la formación inicial de sus profesores. Mientras que en Europa se estaban implantando cambios profundos, basados en nuevos paradigmas de la educación, en España se reproducía el mismo modelo de formación inicial.

En fechas más recientes también encontramos numerosos estudios que nos siguen permitiendo la reflexión y el conocimiento riguroso sobre la cuestión que nos atañe. El estudio de Vega Gil (2005) ofrece una síntesis de las características más sobresalientes de algunos de los sistemas educativos europeos que producen un mayor nivel de competencias en los estudiantes según los informes internacionales. También analiza los modelos de formación de profesores que esos sistemas presentan y es en este punto en el que se encuentran conclusiones que se aplican al sistema español.

Pese a la clara disposición explícita de Europa de mejorar la profesión docente, incluyendo en ella los sistemas de formación inicial y permanente, es necesario también una mirada más amplia. Para ello recurriremos a las aportaciones de dos de las más grandes organizaciones mundiales que dedican esfuerzos a mejorar la educación: UNESCO y OCDE.

En primer lugar, por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) encontramos numerosas investigaciones que implican a muchos y diversos países. En relación a la Formación del Profesorado encontramos el estudio «*Formación Docente: un aporte a la discusión*» (UNESCO, 2002) en el que se describen las experiencias de países como Chile, Estados Unidos, España, Inglaterra o Israel. Cuatro años más tarde, la misma institución realiza una investigación centrada en el análisis de modelos innovadores de formación inicial de docentes ofreciendo una visión amplia tanto de países sudamericanos como de otros tres europeos: Alemania, España y Holanda. Estas investigaciones ponen de manifiesto, tal y como señala el coordinador de ésta última, que «*pensar que hay soluciones estandarizadas que sirven para cualquier centro o modelo, que determinados elementos pueden ser trasplantados sin una necesaria y obligatoria reflexión crítica de las características del centro y su entorno sólo puede llevar al fracaso y al*

desencanto de la comunidad educativa.» (Murillo-UNESCO, 2006, 26). En la misma línea que la anterior, la investigación de Lai y Grossman (2008) confirma que tradicionalmente la formación inicial en la mayoría de los países se ha basado en las instituciones de educación superior pero que en los últimos años, las rutas alternativas para la formación inicial del profesorado se han multiplicado en los Estados Unidos y el Reino Unido.

Por último, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) ha realizado recientemente un estudio publicado con el título «*La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes*» (OECD, 2006). Se trata de un proyecto que ofrece, como producto final, una herramienta para ayudar a los gobiernos a diseñar y aplicar políticas que mejoren la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas centrandolo gran esfuerzo en la Formación Inicial del Profesorado. La visión internacional quedaría completada teniendo en cuenta los grandes manuales sobre investigaciones educativas que recogen todas las investigaciones de este ámbito. Nos referimos a compendios como el de Jesse, Good y Goodson (1998) o el más reciente de Saha y Dworkin (2009).

2. Metodología

2.1 Definición del problema

Como proyecto institucional de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid se ha llevado a cabo la implantación como proyecto piloto de dos de las siete especialidades de magisterio conforme al modelo del EEES².

Gracias a esta situación es posible hacer un estudio exploratorio con la finalidad de conocer los cambios provenientes de la adaptación al EEES y la repercusión de los mismos en la mejora la formación inicial basándonos en la opinión y percepción que los estudiantes de magisterio en el curso 2008/2009. Algunas preguntas que dan origen a esta investigación serían:

¿Mejora la percepción de los estudiantes sobre su formación con el nuevo modelo del EEES?

¿Saber más (y/o creer que se sabe más) sobre el EEES mejora la aptitud ante el Proceso de Bolonia?

¿Saber más (y/o creer que se sabe más) sobre el EEES se relaciona con la percepción de los estudiantes sobre su formación con el nuevo modelo del EEES?

¿Existe relación entre la valoración personal sobre el EEES y la satisfacción con la formación inicial que reciben?

² A excepción de la estructura ya que se siguen manteniendo los 3 años de diplomatura.

2.2 Diseño metodológico

Para la realización del presente trabajo se ha utilizado una metodología cuantitativa de tipo cuasi experimental con un diseño de post-test con un grupo de control que podemos resumir con el siguiente esquema:

GRUPO	TRATAMIENTO	MEDIDA POST
Experimental	X (EEES)	O
Control	----	O

La implantación en Proyecto Piloto del EEES lleva vigente en la UAM desde el 2004. Esta situación de partida no nos permite medir antes (= «medida pre») del tratamiento. Por esta razón es imprescindible recurrir a una comparación entre grupos. Uno de ellos formado por las especialidades en las que ya se están aplicando el nuevo modelo de formación propio del EEES (grupo experimental) y el otro grupo formado por otras especialidades que se mantienen con el antiguo modelo (grupo control), de manera que al aplicar una prueba para medir posteriormente (= «medida post») se permita una comparación controlando el mayor número de variables extrañas ya que los grupos son muy similares en sus características.

2.3 Población y muestra

La población a la que se refiere este estudio son todos los estudiantes de magisterio de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM y la muestra seleccionada para participar en el estudio han sido todos los que asistieron a la sesión de clase en la que se pasó el cuestionario. Finalmente se ha contado con un total de 180 sujetos distribuidos muy equitativamente en las especialidades seleccionadas según se muestra a continuación:

Tabla 1. Muestra final del estudio

GRUPO	ESPECIALIDAD	N	SEXO	
			Varón	Mujer
EXPERIMENTAL	Lengua extranjera	36	5	31
	Ed. Musical	36	10	26
CONTROL	Ed. Primaria	37	2	35
	Ed. Especial	35	1	34
	Ed. Física	36	22	14
TOTAL		180	40	140

En todos los casos se ha seleccionado a los estudiantes que cursan asignaturas del 2º curso de la diplomatura consiguiendo, de esta manera, asegurarnos que han recibido formación conforme al EEES, al menos, durante los cursos 2007/08 y 2008/09. El instrumento seleccionado se aplicó al final del curso 2008/2009 permitiendo una mayor experiencia de formación en

los estudiantes según el nuevo modelo propuesto por el Proceso de Bolonia y según el modelo a extinguir. La similitud entre grupos a comparar es una característica fundamental para el éxito de este tipo de metodología.

2.4 Instrumento

Las variables del estudio, agrupadas en cuatro conjuntos, son las siguientes:

Tabla 2. Variables del estudio incluidas en el cuestionario

	VARIABLES
PERSONALES	1.Edad
	2.Sexo
	3.Especialidad
1. CONOCIMIENTO PERCIBIDO SOBRE:	4.Créditos ECTS
	5.Nueva estructura de titulaciones
	6.Titulaciones Conjuntas
	7.Suplemento al Diploma
	8.Sistemas Evaluadores de la Calidad
	9.General sobre el Proceso de Bolonia
2. GRADO DE ACUERDO (valoración personal) CON:	10.Créditos ECTS
	11.Nueva estructura de titulaciones
	12.Titulaciones Conjuntas
	13.Suplemento al Diploma
	14.Sistemas Evaluadores de la Calidad
	15.General sobre el Proceso de Bolonia
3. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN EN:	16.Competencias adquiridas
	17.Metodologías utilizadas
	18.Recursos utilizados
	19.Sistemas de evaluación
	20Valoración general de su formación
4. CONOCIMIENTO REAL SOBRE EL E.E.E.S. (un test de 10 preguntas que completa los 30 ítems en los que consistía el todo el cuestionario)	

El cuestionario consta de 30 preguntas cerradas distribuidas en tres grandes partes:

-datos personales (preguntas 1 a 3): edad, sexo y especialidad;

-tipo lickert (preguntas 4 a 20): por medio de afirmaciones se les pedía el grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas siendo 1 totalmente en desacuerdo; 2 bastante en desacuerdo; 3 poco en desacuerdo; 4 poco de acuerdo; 5 bastante de acuerdo; 6 totalmente de acuerdo. De esta manera se miden los 6 indicadores de la variable «conocimiento percibido sobre el EEES y sus medidas», los mismos 6 pero para el «grado de acuerdo con el EEES y sus medidas» y los 5 indicadores para «valoración de la formación que están recibiendo»;

-tipo test (preguntas 21 a 30): los diez últimos ítems eran un tipo test para medir la variable «conocimiento real sobre el EEES» con 4 posibles respuestas de las que sólo 1 era correcta y el resto falsas.

El cuestionario ha sido validado por medio de las técnicas de caso único (alumna de 2º de educación infantil), por expertos (profesor experto en metodología y profesor experto en contenido de implantación del EEES) y exploratorio (grupo de 10 estudiantes de 4º de psicopedagogía). En relación a la fiabilidad del instrumento se ha obtenido un índice de fiabilidad de ,821.

3. Resultados

Para la presentación de los resultados recurriremos en primer lugar al **análisis aislado de variables** de manera independiente para lo cual nos basaremos en estadísticos descriptivos. Completaremos esta fase con el apoyo de la estadística inferencial buscando las relaciones significativas de las variables analizadas a partir de un análisis de contraste de hipótesis de igualdad de medias entre el grupo experimental y el de control³. También realizaremos pruebas ANOVA para determinar si alguna especialidad aislada influye significativamente en alguna de las variables.

En segundo lugar, se presenta el **análisis relacional de variables** mediante el estudio de tablas de contingencia⁴.

3.1 Análisis aislado de variables⁵

Conocimiento percibido sobre el EEES y sus 5 principales medidas de concreción

En general, los estudiantes reconocen que saben poco sobre todo lo que supone el Proceso de Bolonia (ítem 9) con una media de 2,71, que puede considerarse como valor medio pero muy cercano de ser estimado como valor bajo sobre todo si tenemos en cuenta que casi la mitad (48,3%) de los sujetos consideran que saben muy poco o nada del EEES.

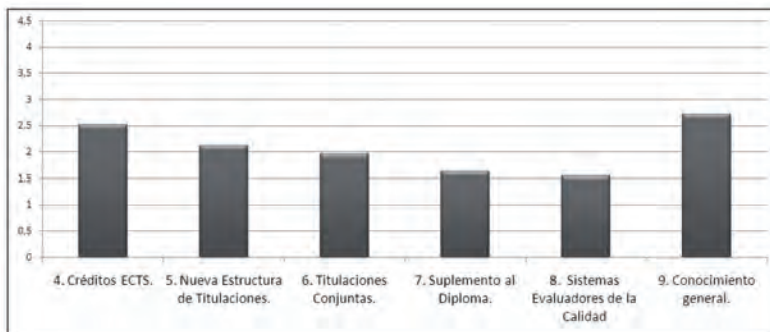
Los aspectos que los estudiantes más reconocen desconocer tienen que ver con las «Titulaciones Conjuntas» (media de 1,96), el «Suplemento al Diploma» (media de 1,63) y los «Sistemas Evaluadores de Calidad» (media 1,55) y, sin embargo, son los «créditos ECTS» en los que se muestra una mayor percepción de conocimiento sobre los mismos (media de 2,52) aunque sigue siendo un valor bajo.

³ Mediante el estadístico T-Student con índice de error de .05 para la prueba chi-cuadrado.

⁴ Utilizaremos el índice chi-cuadrado con índice de error .05 para relaciones significativas entre variables.

⁵ Recordamos que para valorar cada ítem de tipo lickert el sujeto podía puntuar de 1 a 6 siendo 1 totalmente en desacuerdo; 2 bastante en desacuerdo; 3 poco en desacuerdo; 4 poco de acuerdo; 5 bastante de acuerdo; 6 totalmente de acuerdo. Por esta razón, consideraremos las medias situadas entre 1 y 2,66 como valor bajo; las medias situadas entre 2,67 y 4,32 como valor medio; y las medias situadas entre 4,33 y 6 como valor alto.

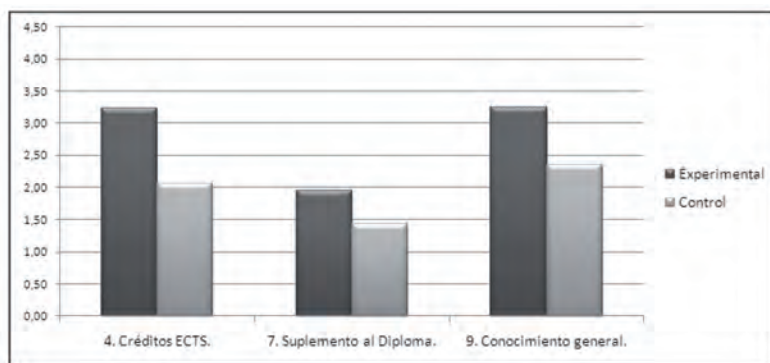
Gráfica 1. Medias de conocimiento percibido sobre el EEES y sus medidas de concreción



El dato más curioso a este respecto es el que muestra que en las 5 principales medidas propias del EEES (Créditos ECTS, Nueva estructura de titulaciones, Titulaciones Conjuntas, Suplemento al Diploma y Sistemas Evaluadores de la Calidad) las medias son bajas (inferior a 2,66) y sin embargo cuando se les pregunta cual creen que es su «conocimiento general sobre el EEES» la media aumenta, como ya hemos visto, hasta 2,71.

Haciendo la comparación entre el grupo control y el experimental comprobamos que existen diferencias significativas entre ellos a la hora de percibir su conocimiento sobre el EEES siendo los del grupo experimental los que creen conocer más sobre «los créditos ECTS» (ítem 4), el «Suplemento al Diploma» (ítem 7) y en el conocimiento general sobre el Proceso de Bolonia (ítem 9). En los demás ítems no existen diferencias significativas, aunque, descriptivamente, la media total siempre es superior en el grupo experimental que en el de control.

Gráfico 2. Medias comparadas del grupo experimental y control



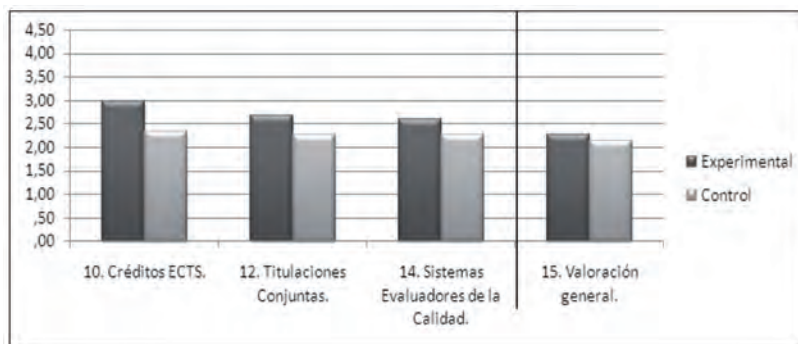
Grado de acuerdo con el EEES y sus 5 principales medidas de concreción

En relación al «grado de acuerdo general con el Proceso de Bolonia» (ítem 15) la media es de 2,20, es decir, la mayoría están totalmente o bastante en desacuerdo con el mismo. En relación a los 5 indicadores concretos, la valoración es similar: las puntuaciones medias están cercanas al 2,3 - 2,4, es decir, valores también bajos. La medida mejor valorada es el «crédito ECTS» aunque en cualquier caso la valoración sigue siendo en desacuerdo ya que se sitúa con una puntuación media de 2,59.

En relación a la comparación entre el grupo experimental y el control existen diferencias significativas en 3 de las 5 medidas principales del EEES sobre las que se les ha preguntado (ítem 10, 12 y 14). En la primera de ellas, el «créditos ECTS» (ítem 10), son las especialidades del grupo experimental las que están significativamente más de acuerdo con esta medida. Ocurre lo mismo con la medida «Nuevas Titulaciones Conjuntas» (ítem 12) en la que existen diferencias significativas entre las especialidades del grupo experimental y las del grupo control, siendo mejor valoradas por el primero de ellos. Se repite esta tendencia con la medida «Sistemas de Evaluación» (ítem 14).

Al realizar la comparación entre grupos en la «valoración global sobre el grado de acuerdo sobre el EEES» (ítem 15) se produce un fenómeno interesante: no existen diferencias significativas entre el grupo de control y el experimental.

Gráfico 3. Medias comparadas del grupo experimental y control



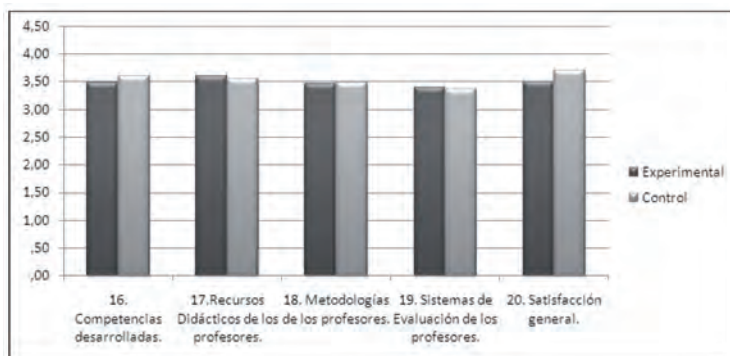
Si describimos esta situación, lo que ocurre es que el grupo experimental valora significativamente mejor que el grupo control 3 de las 5 medidas principales que definen el EEES pero después la valoración global del Proceso de Bolonia es igual en uno y otro grupo.

Grado de satisfacción con la formación recibida: 4 indicadores principales y grado de satisfacción general

En general los alumnos de magisterio consideran que la formación recibida (ítem 20) es buena o muy buena con una media de 3,62, siendo éste un valor intermedio pero bastante alto. Y es, además, el valor más positivo de todos los ítems sobre los que se les pregunta en el cuestionario. La inmensa mayoría de los valores en todas las preguntas señalan que los estudiantes están satisfechos o muy satisfechos con su formación y con las medidas que sobre ella se les ha preguntado (competencias adquiridas, metodologías utilizadas, recursos didácticos utilizados, sistemas de evaluación).

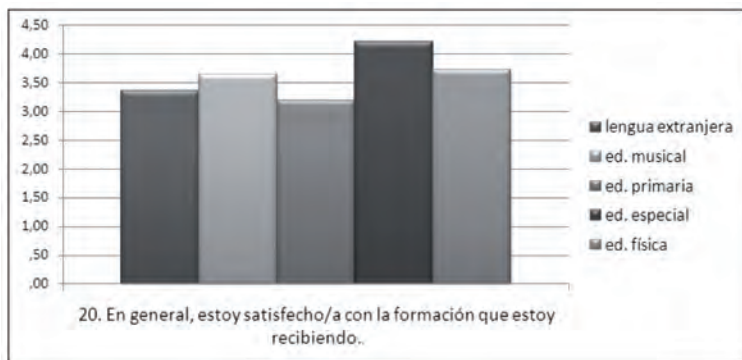
En la comparación entre grupo experimental y control no existen diferencias significativas entre ellos en ninguno de los 4 indicadores concretos sobre las que se les ha preguntado.

Gráfico 4. Medias comparadas del grupo experimental y control



Si nos centramos en el ítem 20, la satisfacción general con la formación recibida, observamos, aunque no significativamente, que el grupo de control está más satisfecho con su formación que el experimental. Haciendo un análisis más profundo con el test de ANOVA en las cinco especialidades tomadas inicialmente, comprobamos que sí existen diferencias significativas entre las especialidades en este ítem. Destaca la satisfacción en positivo de los estudiantes de la especialidad de Educación Especial y en negativo de los estudiantes de Educación Primaria.

Gráfico 5. Medias comparadas por especialidades de satisfacción general sobre la formación recibida



Conocimiento real sobre el EEES

Recordamos que estos datos se basan en la realización de una pequeña prueba de 10 preguntas sobre diferentes aspectos del EEES. Las puntuaciones finales en esta variable son muy bajas lo que pone de manifiesto la dificultad del test, el poco conocimiento en general de los estudiantes sobre el EEES o ambas cosas. Independientemente de esta cuestión, esta variable no se ha construido para conocer dicho conocimiento del estudiante sino para hacer una comparativa entre especialidades y, posteriormente, para relacionar esta variable con las otras 3 (conocimiento percibido sobre EEES, ítem 9; grado de acuerdo con el EEES, ítem 15; y valoración de la formación que estás recibiendo, ítem 20).

De hecho, efectivamente, en la comparación entre el grupo experimental y control encontramos diferencia significativa en la puntuación media total de la prueba siendo la del experimental 3,21 y la del control 2,24. También existen diferencias significativas entre los grupos en la pregunta sobre el ECTS (ítem 21), en el que es mejor la del grupo experimental que la del control.

3.2 Análisis relacional de variables

En esta segunda parte de los resultados presentaremos las relaciones entre las 4 principales variables que se presentaban en el cuestionario que se correspondían a los ítems 9, 15, 20 y a uno extra que es en el que se recogen las puntuación totales en el test (suma de aciertos en los ítems 21 a 30).

Una vez realizados todos los cálculos cruzando variables obtenemos la siguiente tabla resumen con los valores del índice de significación de la prueba chi cuadrado de las tablas de contingencia. Con un círculo se señala el cruce de variables cuya relación es significativa.

Tabla 3. Relación entre variables

	Conocimiento percibido sobre EEES	Grado de acuerdo con el EEES	Valoración de la formación recibida
Conocimiento percibido sobre EEES			
Grado de acuerdo con el EEES	.002		
Valoración de la formación recibida	.031	.000	
Conocimiento real sobre el EEES	.013	.006	.172

Para conocer con mayor profundidad la relación entre las variables es necesario consultar la tabla de contingencia. La distribución de la muestra en las mismas no permite determinar el tipo de relación exacta entre variables por lo que las afirmaciones que a continuación se detallan deben ser tomadas con cautela por el lector al igual que los autores se han esforzado en exponer tan sólo los resultados que son más evidentes⁶.

Sobre la relación existente entre el conocimiento percibido sobre el EEES por parte de los estudiantes y el grado de acuerdo / desacuerdo de ellos sobre el mismo, podemos decir que las relaciones más evidentes se encuentran en las valoraciones de tipo negativo en ambas variables, es decir, que cuanto menos cree conocer el estudiante sobre el EEES, más negativamente lo valora. De alguna manera lo que se pone de manifiesto es que pese a que los estudiantes son conscientes de que no conocen lo que supone el Proceso de Bolonia, mantienen una valoración negativa del mismo.

En lo que tiene que ver con la relación del grado de acuerdo de los estudiantes con el EEES y su grado de satisfacción con la formación que están recibiendo podemos indicar, conforme a los datos de la tabla de contingencia que relaciona ambas variables, que existe una concentración de datos que ponen de manifiesto que los sujetos que están en desacuerdo con el EEES valoran más negativamente su formación. Quizá el hecho de que no están conformes con dicho Proceso hace que tengan una actitud negativa hacia su formación y como consecuencia la valoran negativamente.

El análisis de la relación entre el conocimiento percibido por parte de los estudiantes del EEES y su conocimiento real sobre el mismo describe una coincidencia entre los valores medios en una y otra variable al igual que entre

⁶ Pese a que existen 5 relaciones significativas (alfa inferior a .05) no comentaremos la relación entre el grado de conocimiento percibido sobre el EEES y la valoración de la formación recibida (alfa .031) ya que no resulta prudente identificar la relación entre variables cuyos valores están muy homogéneamente repartidos por toda la tabla de contingencia.

los valores más bajos. Es decir, que los estudiantes son realistas cuando califican su conocimiento sobre el EEES. Esta relación solo se establece para valores medios y bajos y no para valores altos porque no existen sujetos con estas puntuaciones en ninguna de las variables. Los estudiantes que creen conocer poco sobre el EEES tienen puntuaciones bajas o muy bajas en el test de conocimiento real sobre el Proceso de Bolonia y los que creen conocer con valores intermedios el EEES también tienen valores medios en el conocimiento real sobre el Proceso de Bolonia.

Por último, sobre la relación del grado de acuerdo de los estudiantes con el EEES y su conocimiento real del mismo observamos dos grandes concentraciones de datos. Por un lado, los que manifiestan un mayor desacuerdo con la implantación del EEES son los estudiantes con puntuaciones muy bajas y muy altas, es decir, los que menos y los que más saben, respectivamente, del Proceso de Bolonia y sus implicaciones. Los estudiantes con un conocimiento real del EEES intermedio, muestran un mayor acuerdo con el Proceso de Bolonia aunque siempre con bastante desacuerdo con el mismo. Se podría decir que los que más conocimiento tienen deciden si les gusta o no y pueden ir hacia una posición u otra pero, sin embargo, el desconocimiento inclina a opinar más negativamente.

4. Conclusiones y prospectiva

4.1 Discusión y conclusiones

A la luz de los resultados descritos hasta el momento, presentaremos a continuación las interpretaciones y conclusiones más significativas que de ellos se derivan.

En primer lugar, descubrimos que los estudiantes reconocen saber muy poco sobre el Proceso de Bolonia y esto se confirma con las puntuaciones en el test que también son muy bajas (conocimiento real y percibido sobre el EEES bajo o muy bajo). Conocer una realidad no es fundamental para el éxito de la aplicación de la misma pero es innegable que ayuda y por lo tanto, ésta sería una primera cuestión en la que habría que trabajar.

Dos datos confirman esta conclusión. Por un lado observamos que son los créditos ECTS sobre los que más creen conocer los estudiantes, y esto coincide con que además son los créditos ECTS la medida que más positivamente se valora y que en la pregunta del test relacionada con los ECTS mejores resultados ha obtenido. De alguna manera, lo que se pone de manifiesto es que para conocer y creer que se conoce algo (en este caso, el ECTS) es necesario que se aplique en la práctica. Por otro lado, podemos observar que se distinguen diferencias significativas entre el grupo experimental y el de control en lo que al conocimiento sobre el Proceso de Bolonia se refiere, afir-

mando que el hecho de participar en el proyecto piloto aumenta el conocimiento sobre el mismo. Por lo tanto, podemos concluir diciendo que la participación e implicación práctica en el EEES es la manera de conocer más sobre el mismo.

Un segundo aspecto sobre el que conviene abrir una reflexión en mayor profundidad hace referencia a que el grupo experimental valora significativamente mejor 4 de las 5 medidas propias del EEES (créditos ECTS, suplemento al diploma, sistemas evaluadores de calidad y titulaciones conjuntas), sin embargo, a la hora de valorar el Proceso de Bolonia en general, no se encuentran diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control, valorándolo de igual manera uno y otro. Este fenómeno resulta bastante paradigmático y la explicación que encontramos reside en las continuas manifestaciones en contra del EEES, y la fuerte desinformación que sobre el mismo existe. Esto puede producir que los estudiantes del Proyecto Piloto valoren positivamente las medidas concretas que ellos ya están viviendo, pero en la valoración global del mismo, coincidan con el resto de compañeros universitarios en una valoración bastante negativa. La conclusión a la que nos llevaría esta cuestión sería a la necesidad de una información realista basada en la implicación y puesta en práctica real del Proceso de Bolonia para desmontar los «fantasmas» que sobre el mismo se han venido construyendo socialmente.

Hasta este momento, hemos presentado conclusiones relacionadas con la necesidad de la puesta en marcha del Proceso de Bolonia, sin embargo, a raíz de los resultados de la variable que «Valora la satisfacción en su formación», las conclusiones son otras. Como hemos visto, la valoración general que los estudiantes hacen sobre su proceso de formación es positiva pero no se encuentran diferencias significativas:

- ni en el grado de satisfacción en la formación en función de las especialidades;
- ni en el grado de satisfacción en la formación entre el grupo control y el experimental;
- ni en la valoración general sobre su formación, ni en los cuatro indicadores que se han tenido en cuenta para definirla (competencias, metodologías, recursos y sistemas de evaluación).

De esta cuestión se podrían hacer diferentes interpretaciones, más o menos arriesgadas, pero lo que si que podemos afirmar, a la luz de los resultados obtenidos, es que la incorporación al EEES no está suponiendo cambios en la valoración que los estudiantes hacen:

- ni de las metodologías utilizadas por los profesores;
- ni de los sistemas de evaluación que los profesores utilizan;

- ni de las competencias que están adquiriendo;
- ni de los recursos utilizados por los profesores;
- ni de la formación que están recibiendo en general.

De hecho, de las 5 especialidades incluidas en el estudio, son los estudiantes de la Especialidad de Educación Especial los que mejor valoran su formación; elementos como los profesores que imparten docencia en cada especialidad o los perfiles diferenciados de estudiantes de unas y otras especialidades pueden estar influyendo más en la valoración que hacen de sus estudios que la implantación o no del EEES.

Debemos tener en cuenta que en todo buen sistema de evaluación de la calidad de programas educativos, la satisfacción del «cliente» es un elemento a tener en cuenta y por lo tanto, si lo que queremos, entre otras cosas, es conseguir que los estudiantes valoren mejor su formación, es evidente que de momento no lo estamos consiguiendo y en este sentido hay que trabajar y pensar que la incorporación en prueba piloto de determinadas especialidades no está suponiendo el cambio que se esperaba.

4.2 Limitaciones y prospectiva

Este artículo sirve para provocar una reflexión inicial que resulta necesaria en todas las universidades de nuestro entorno nacional. La principal de las limitaciones del estudio presentado reside en que la muestra utilizada ha sido demasiado reducida impidiendo poder hacer interpretaciones más consistentes y avaladas por unos resultados más claros. Esta limitación invita a realizar estudios similares al que aquí se presenta, incluyendo nuevas variables de interés que puedan ayudar a seguir mejorando la implantación del EEES. Por lo tanto, el principal factor a superar de nuestro estudio se transforma en una prospectiva para las universidades que deberían conocer la percepción de sus estudiantes para poder seguir mejorando la formación que se les está ofreciendo.

Para terminar este apartado y retomando las conclusiones expuestas, terminaríamos diciendo que la implantación del Proceso de Bolonia debe seguir adelante intentando abrir una reflexión sobre la puesta en marcha práctica y real que los docentes universitarios están llevando a cabo a este respecto.

A la luz de esta investigación, la mirada se vuelve a las administraciones universitarias y a los profesores de los cuales depende, en gran medida, la correcta implantación del EEES y la mejora real de la formación inicial de los maestros de infantil y primaria en los próximos años.

Referencias bibliográficas

ANDERSON, L.W. (2004) *Increasing teaching effectiveness*. Paris: UNESCO-IIPE.

EGIDO GÁLVEZ, I. (2009). La formación inicial del profesorado: evolución histórica, prospectiva y controversias. En las actas del seminario: *El pacto escolar: la necesidad de un consenso nacional en materia de educación*. Bilbao: Fundación para la libertad.

EURYDICE (2002a). *Key topics in education in Europe (Volume 3). The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report I: Initial training and Transition to working life General lower secondary education*. Brussels: European Commission.

EURYDICE (2002b). *Key topics in education in Europe (Volume 3). The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report II: Supply and demand*. Brussels: European Commission.

EURYDICE (2004). *Key topics in education in Europe (Volume 3). The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century*. Brussels: European Commission.

EURYDICE (2005). *Las cifras clave de la educación en Europa* (sección II – Profesorado en D- Recursos, pp. 185-232). Bruselas: Comisión Europea.

EURYDICE (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Brussels: European Commission.

HERNÁNDEZ CASTILLA, R. (1996). *Estudio comparativo de los sistemas de formación inicial del profesorado de educación primaria en la Unión Europea*. Tesis doctoral: Universidad Pontificia de Comillas de Madrid.

JESSE, B., GOOD, T.L. Y GOODSON, I. (1998). *International handbook of teachers and teaching*. New York: Springer.

LAI, K.C. Y GROSSMAN, D. (2008). Alternate Routes in Initial Teacher Education: A Critical Review of the Research and Policy Implications for Hong Kong. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 34 (4), 261-275.

MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editoial.

MARCHESI, A. Y PÉREZ, E. M. (2005). *La opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM).

MARTÍN, E., PÉREZ, E. M. Y ÁLVAREZ, N. (2007). *La opinión del profesor sobre la calidad de la educación*. FUHEM Área Educativa (Fundación Hogar del Empleado).

MARTÍN, E. (dir.), MANSO, J., PÉREZ, E. M. Y ÁLVAREZ, N. (2010). *La Formación y el Desarrollo Profesional de los docentes*. FUHEM Área Educativa (Fundación Hogar del Empleado).

MEC (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Madrid. MEC.

MUÑOZ REPISO, M., MURILLO, J., BARRIO, R., BRIOSO, MJ., HERNÁNDEZ, ML. Y PÉREZ ALBO, MJ. (2001). *La Mejora de la Eficacia Escolar*. España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. CIDE.

MURILLO, F.J. (coord.) (2006): *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago de Chile: UNESCO.

OECD (2006). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.

RODRÍGUEZ, A., SANZ, E. Y SOTOMAYOR, M.V. (coords.), (1998). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea.

ROMÁN, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre Enseñanza Eficaz, ILEE. En *Primer Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y Factores Asociados*. (págs.207-224). Santiago de Chile: UNESCO.

SAHA, L.J. & DWORKIN, A.G. (2009). *International handbook of research on teachers and teaching*. New York: Springer.

UNESCO/ORELAC (2002). *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago de Chile, Chile. UNESCO/ OREALC.

VEGA GIL, L. (2005). Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores: Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista de educación*, 336, pp. 169-187.

ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD. LOS ALUMNOS SORDOS EN LAS AULAS DE PORTUGAL Y TURQUÍA

Educative attention to diversity. Deaf students in the classroom of Portugal and Turkey

Dr. Vicente J. Llorent García

E-mail: vjllorent@uco.es

Dra. María López González

E-mail: ed1lopgo@uco.es

(Universidad de Córdoba)

RESUMEN: en esta publicación pretendemos dar a conocer algunos resultados de la experiencia innovadora que estamos realizando a través del proyecto SMILE. Nos hemos centrado en el análisis de las relaciones que se establecen en torno a los alumnos sordos en el ámbito escolar y el papel de la lengua de signos en su integración y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta indagación se basa en las percepciones de los autores de este artículo, los docentes de los centros escolares donde se educan niños sordos, los alumnos oyentes y sordos, y nuestros estudiantes universitarios que realizaron las prácticas in situ. A continuación ponemos de relieve la realidad específica sobre la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades, centrada en la situación de los discentes con sordera, en centros escolares de Turquía y Portugal.

Palabras clave: atención educativa, diversidad, sordos, inclusión

ABSTRACT: in this publication we intend to present some results of the innovative experience that we are realizing through Project SMILE. We have focused on the analysis of the relationships established around deaf students in schools and the role of sign language and its integration in the teaching-learning processes. This research is based on the perceptions of the authors of this article, teachers in schools where children are educated deaf children, hearing and deaf students, and university students who realized the practices on-site. Here we highlight the specific situation on the attention to diversity and equal opportunities, focusing on the situation of deaf learners in schools in Turkey and Portugal.

Key words: educative attention, diversity, deaf, inclusion

Fecha de recepción: 7-VI-2010

Fecha de aceptación: 1-IX-2010

Introducción

En los últimos tiempos, el interés por la participación plena de los ciudadanos en la comunidad, haciendo valer sus derechos y deberes sociales, ha hecho aumentar las acciones con este objetivo desde los ámbitos educativo, laboral y social. Además, la educación y el reconocimiento de los derechos de todos los ciudadanos se han ido estableciendo como un elemento importante para facilitar una mayor cohesión social en la Unión Europea (en adelante UE); ya que, con las actuales políticas comunitarias, se intenta establecer vías destinadas a una mayor igualdad de oportunidades en la sociedad europea (Llorent, 2007). Se trata de un importante proceso en la UE, poco plausible en su origen, ya que se pasa de la «Europa de los mercaderes» a la «Europa de los ciudadanos». Se acrecienta la preocupación por una mayor cohesión en cuanto al aspecto social de las políticas comunitarias (Martínez, 2001). Así la UE se confirma como un referente de los derechos humanos y sociales para sus países miembro y para los países del entorno.

En este marco de derechos, ciudadanía, representación y participación hoy día está candente el foco de discusión sobre las culturas, las identidades y los idiomas. En este contexto también se ha tenido en consideración la comunidad sorda, las peculiaridades de su identidad y el papel de la comunicación, en particular, las distintas lenguas de signos. La formación de intérpretes, de profesores de lengua de signos y de profesionales de Educación Especial resulta muy relevante, especialmente para mejorar el entendimiento de profesores y alumnos sordos y el avance en los procesos de inclusión y de desarrollo de los sordos. En este sentido en la UE se ha fomentado la discusión sobre la relación entre colectivo sordo¹ y oyente, y el papel otorgado a las lenguas de signos en función del contexto nacional.

Con respecto a la conceptualización de las diferentes humanas y la investigación en el ámbito de la discapacidad (diversidad funcional), también debe advertirse el progresivo avance científico y social. Paulatinamente se va superando el modelo médico e individual, centrado en el déficit o las carencias del sujeto en comparación con la norma, y va cobrando relevancia el modelo social, que destaca la necesidad de conocer las circunstancias y factores del medio que dificultan o propician el acceso y la participación de todas las personas en la comunidad, teniendo en cuenta que la diversidad funcional es un rasgo característico humano (López, 2006).

¹ «En el mundo viven millones de personas sordas cuya primera lengua no puede ser una lengua hablada, por lo que adoptan formas alternativas de comunicación visual. Esto las lleva a desarrollar costumbres y valores peculiares, que tienden a convertirse en tradiciones». Citado de la web oficial de Cultura Sorda (consultado en abril de 2010): <http://www.cultura-sorda.eu/index.html>

El proyecto SMILE² es una acción coherente con esta preocupación por la atención a la diversidad en la UE, y por conocer las situaciones de la realidad educativa y social para hacer propuestas convenientes que puedan orientar hacia su mejora. Este proyecto supone un acercamiento y un análisis de la realidad del colectivo de alumnos sordos en centros escolares de Turquía, Portugal y España. En esta publicación pretendemos dar a conocer algunos resultados de la experiencia innovadora que estamos realizando a través del proyecto SMILE. Nos hemos centrado en el análisis de las relaciones que se establecen en torno a los alumnos sordos en el ámbito escolar y el papel de la lengua de signos en su integración y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta indagación se basa en las percepciones de los autores de este artículo, los docentes de los centros escolares donde se educan niños sordos, los alumnos oyentes y sordos, y nuestros estudiantes universitarios que realizaron las prácticas in situ.

A continuación ponemos de relieve la realidad específica sobre la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades, centrada en la situación de los discentes con sordera, en centros escolares de Turquía y Portugal.

Debe considerarse que los resultados que en este artículo se exponen representan sólo una visión parcial, reducida y, por tanto, limitada de una realidad amplia y compleja. No obstante esta aportación puede ayudar a comprender similitudes y diferencias que marcan la práctica educativa y la atención de alumnado sordo en distintos contextos. El carácter de indagación inicial y de aproximación a la realidad que puede ilustrar a los lectores, definen nuestro trabajo y el propósito de este artículo.

El marco de trabajo

Como se ha indicado, este estudio sobre la atención educativa a los alumnos sordos en Portugal y Turquía se enmarca en el Proyecto SMILE. Las finalidades de este proyecto podemos sintetizarlas en la optimización de dos ámbitos, que consideramos cruciales en la atención a la diversidad de las personas sordas en la UE.

En primer lugar, el proyecto pretende poner de relieve la necesidad de avanzar en el objetivo de conseguir la igualdad de oportunidades. Educando a alumnos sordos y oyentes juntos en los colegios, con profesores e intérpretes, se estimula la comunicación y el conocimiento mutuo que permite entender el valor de la lengua de signos y se favorecen los procesos de identificación personal.

² Investigación sobre la Cultura e Identidad Sorda en los colegios europeos. Proyecto Comenius «SMILE»: signos, significados e identidades: (sordos) aprendices en Europa: 2008-2010. Para más información sobre la citada investigación visitar la web oficial: <http://www.respect-network.org/smile>

En segundo lugar, el intercambio directo de saberes y contextos desde una perspectiva internacional nos ayuda a desvelar y hacer visibles las dificultades de los sordos en la sociedad, a la vez que favorece el enriquecimiento mutuo que proporciona la diversidad cultural. Para entender las prácticas escolares y especialmente en relación con los colegios donde los alumnos sordos están integrados, el proyecto se basa en el uso de metodologías de investigación y prácticas interculturales.

Los objetivos principales del proyecto son: a) identificar los rasgos fundamentales de la comunidad sorda (las peculiaridades de cada país y los aspectos compartidos) basándose en las ideas proporcionadas por los alumnos sordos y oyentes, y sus profesores b) identificar el papel de la lengua de signos dentro de los procesos de identificación cultural y c) establecer un estándar en investigación sobre la comunidad sorda.

El equipo que lleva a cabo el proyecto³ está desarrollando y utilizando varios procedimientos e instrumentos de trabajo: a) una web que recoge diversos materiales que tratan de facilitar la investigación sobre la comunidad sorda dentro de los colegios; b) un marco institucional para llevar a cabo un programa de estudio, en el que participan 48 estudiantes, que analizan la comunidad sorda en los colegios, incluyendo un diálogo intercultural acerca de la investigación en las escuelas y universidades en el extranjero; c) lugares de trabajo digitales para las comunidades de investigación; d) la publicación de una galería digital abierta para los productos que realizan los alumnos; y e) un libro que recoge las mejores prácticas que incluye una descripción de los estándares de igualdad para la investigación de los estudiantes en la comunidad sorda. Además, está prevista la celebración de un Día Europeo sobre «Sordera, Cultura y Educación», organizado en los tres países participantes (Turquía⁴, Portugal y España).

Los estudiantes españoles participantes en el proyecto han realizado prácticas en centros escolares donde se educan alumnos sordos en Portugal y Turquía. Estos estudiantes universitarios se caracterizan por un buen expediente en la titulación que están cursando (Magisterio de Educación Especial,

³ Profesores de la Universidad de Selçuk (Konya, Turquía), del Instituto Politécnico de Oporto (Portugal) y de la Universidad de Córdoba (España); docentes de los centros escolares en Konya, en Oporto y en Córdoba; y estudiantes de las citadas instituciones de educación superior.

⁴ Geográficamente Turquía es en su mayoría asiática, pero su predisposición social y política tiende hacia Europa. De hecho, en la última década los distintos gobiernos turcos están esforzándose por cumplir los requisitos necesarios para que Turquía ingrese en la UE. Este proceso está estrechando los lazos entre ambos. Por ejemplo, este país participa de proyectos Erasmus y Comenius, y está modificando su estructura universitaria con clara tendencia a la Convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Magisterio de Lengua Extranjera o Psicopedagogía), tener conocimientos específicos sobre la temática, habilidades sociales que facilitan su adaptación a nuevos contextos y motivación por aprender. Cuentan con preparación previa (que asumen como trabajo extra de forma voluntaria), un nivel adecuado de competencias académicas y sociales, y disposición favorable hacia el intercambio intercultural en un país extranjero no hispanohablante. La metodología del programa de estudio se desarrolla en base a los siguientes métodos e instrumentos:

Reuniones: donde los profesores explican el sentido del proyecto, los objetivos y todo tipo de detalles del programa de estudio.

Talleres preparativos para el análisis: donde los estudiantes llevan a cabo una lluvia de ideas acerca de la investigación y la comunidad sorda.

Trabajo en grupo: los estudiantes de cada país se dividen en dos grupos y constituyen una «*Community of learning and practice*»⁵.

La web basada en el aprendizaje: donde los estudiantes encuentran espacios de trabajo, uno para cada grupo. Esta plataforma dispone de distintas carpetas con el manual, folletos de lectura obligatoria, información sobre los países y otros documentos. Además, en dos tablones se pueden dejar mensajes sobre distintos temas dirigidos a otros grupos de estudiantes del propio país y de los demás países que trabajan en el proyecto.

Además, la web contiene un foro abierto en el que, aparte de los estudiantes, cualquier persona interesada puede hablar de un determinado tema. Por tanto, los estudiantes universitarios no seleccionados pueden acceder también. En esta parte no restringida podemos encontrar una galería dedicada a productos finales (dibujos, vídeos, artículos, etc.) de interés para el público en general.

Trabajo en grupo combinado con estudio independiente por parte de los alumnos, que deben realizar lecturas de documentos, tomar notas, sintetizar datos, etc. Además, cada estudiante escribe unos diarios, producto de su reflexión individual.

Visitas a los colegios.

Análisis y reflexión en grupos: se realizará un informe sobre la comunidad sorda y su experiencia en otros países. Para ello se hace uso de distintos métodos como la observación, entrevistas de grupo, cuestionarios y análisis de documentos.

⁵ Comunidad de aprendizaje y práctica.

Tutorías en el colegio y facultad: durante el programa de estudio los estudiantes están en contacto con el profesorado de los colegios y de la universidad para hablar del progreso de la investigación y el proceso individual de aprendizaje.

En la fase previa a las prácticas se informa a los estudiantes sobre el tema de estudio, en el caso de Turquía un colegio específico para sordos y un centro escolar ordinario con inclusión de alumnos sordos (ambos en la ciudad de Konya). En el caso de Portugal los estudiantes se preparan para la visita a la Agrupación de Escuelas en Antas (Oporto), donde los alumnos sordos están integrados en aulas ordinarias.

El periodo de la investigación se compone de tres etapas. La primera etapa tiene lugar en España para la preparación formativa en metodología cualitativa, conocimiento del centro escolar de su ciudad y entrevistas con los tutores tanto de la universidad como en el colegio. En la segunda etapa, los estudiantes permanecen durante dos semanas realizando prácticas en el extranjero (en este caso, colegios de Turquía y Portugal), donde intercambian ideas, puntos de vista y resultados de su trabajo con los estudiantes universitarios del país. Y la tercera etapa gira en torno a la combinación de ideas, experiencias y conocimientos observados y aprendidos que se plasman en un informe final, a modo de interpretación y reflexión del periodo de prácticas.

Para clarificar la exposición de los resultados hemos centrado nuestra atención en tres grandes grupos, objeto de estudio: discentes, docentes y entorno. Obtuvimos información de los discentes mediante nuestros estudios de campo y las prácticas de los estudiantes universitarios, cuyo objeto de atención preferente han sido los alumnos sordos dentro del contexto escolar. Se ha estudiado el sistema de comunicación utilizado, el interés por aprender la lengua oral, las ayudas técnicas recibidas para paliar la limitación auditiva, las relaciones con los compañeros y el desarrollo de sus actividades académicas, sus intercambios espontáneos y sus comportamientos en otros espacios fuera del aula.

El equipo docente fue otro centro de atención, siendo aspectos significativos su lengua preferente para trabajar con el alumnado y su formación en lengua de signos. También el entorno ha sido objeto de estudio: la familia (padres sordos/ oyentes), integración de medios de apoyo (ayudas para audífonos, adaptaciones para el hogar, señaladores luminosos de timbre, teléfono, fax, etc.), asociacionismo (lucha y preservación de sus derechos desde colectivos civiles) y la autopercepción construida desde una visión global.

Debemos advertir que se trata de un trabajo no terminado, estando en la actualidad en la última fase de ejecución. Por consiguiente, la información que aquí se presenta no debe entenderse como los resultados definitivos del estudio, sino que se trata de apreciaciones contrastadas sobre distintas situaciones

de la realidad en dos contextos diferentes. Estas apreciaciones se basan en las observaciones directas, las entrevistas y registros de los autores, realizados en sus estancias; y el trabajo de los estudiantes en los mencionados países.

Los alumnos sordos en las aulas turcas

Hemos centrado el trabajo en el Colegio Konevi⁶ (Konya, situado en la Anatolia central). Según el profesorado universitario de este país participante en el proyecto SMILE, se trata de un centro de referencia en la ciudad y modelo extrapolable a los centros escolares para sordos en Turquía. Este centro sólo escolariza a niños con discapacidad auditiva, incluyendo la peculiaridad de internamiento. El colegio está situado lejos del centro urbano, a unos cuarenta minutos en coche, lo que implica, entre otras características, una menor densidad de población en la zona. El centro escolar se ubica en un barrio marginal, donde las familias viven en alojamientos de poca calidad, y tienen un nivel socioeconómico bajo.

En el centro escolar el medio de comunicación utilizado preferentemente es la Lengua Oral (en adelante LO), existiendo en ocasiones el apoyo de la Lengua de Signos (en adelante LS). Esta elección del equipo docente se debe a que; «*el lenguaje oral es el único medio para la futura integración del alumnado en la sociedad*»⁷. De la observación directa de esta situación podemos destacar que el uso de la LS se limita a las relaciones informales, de los alumnos con otros compañeros, manteniéndose la LO durante las actividades académicas. Si bien hay que mencionar la excepción de otros centros en el país que fomentan exclusivamente la LS.

En lo referido al interés por aprender LO, existe y se entiende esencial para el desarrollo integral del alumnado. Con carácter general se manifiesta en los alumnos un gran interés por aprender y comunicarse en LO, ya que desde pequeños (en la mayoría de los casos) se les anima a trabajar y desarrollar la comunicación por esta vía, en previsión de unos resultados positivos. A pesar del predominio de la enseñanza oralista son comunes las dificultades comunicativas en LO, en particular en aspectos fonéticos. En opinión del profesorado los problemas se deben a las características del déficit (en particular en los casos de sordera prelocutiva) o bien porque la metodología y recursos didácticos no han logrado los resultados esperados.

El uso de ayudas técnicas (prótesis auditivas, implantes, aparatos de logopedia...) también es un tema de interés. Podemos afirmar que con carácter general existe gran aceptación de algunas ayudas técnicas tales como los audífonos. Sin embargo, es casi unánime el rechazo del implante coclear, por

⁶ El nombre completo es *Konevi Isitme Engelliler Ilkogretim Okulu*

⁷ Según nos mencionaba un profesor en una de las entrevistas realizadas.

parte de alumnos y familias, salvo excepciones concretas. Es necesario destacar que en los contextos analizados, los recursos económicos familiares no siempre posibilitan la adquisición de ayudas técnicas.

Para el correcto entendimiento de la situación de la comunidad sorda y la interpretación de los datos más destacados de la plantilla de observación que utilizamos en nuestra investigación, se hace necesario tener en cuenta la variable «contexto». Está centrada en el entorno familiar y social, situando ambos en el entorno extracurricular, esencial para el desarrollo socioeducativo y emocional de los sujetos. En la mayoría de los casos, el contexto está formado principalmente por progenitores normo-oyentes, lo que conlleva el uso mayoritario de la lengua oral. Aunque también es cierto que existen algunos padres sordos, que tienen y utilizan como lengua materna la LS. Contemplando este panorama podemos afirmar que ambas situaciones presentan ventajas e inconvenientes, entre las cuales se evidencia que⁸:

-Padres oyentes: tienen como ventaja la diversidad y amplitud de situaciones en las que los niños se enriquecen del LO. Como inconveniente, algunos de estos padres adquieren la LS a la vez que sus hijos, con el problema de que existen pocos cursos de formación específicos para ellos. Esto dificulta no sólo la comunicación, sino también la práctica signada, orientada a la automatización y ralentizando el progreso escolar de este alumno en concreto.

-Padres sordos: presentan como ventaja la habilidad desarrollada de algunos alumnos para comunicarse mediante lengua de signos. Como desventaja encontramos algunos padres sordos que no habían tenido una educación apropiada, ni habilidades satisfactorias para manejarse en la sociedad. Estamos hablando de personas que no saben leer, utilizar el transporte público ni ir a la compra. A pesar de que estos padres sean una minoría llama la atención su situación, que podríamos calificar de exclusión social. Sin embargo, este panorama está condicionado por las circunstancias socioeconómicas y culturales de su entorno.

La información recogida sobre la situación en las aulas y el contexto familiar analizados en Turquía, nos aporta una aproximación a la realidad de los alumnos con sordera. Las mismas variables analizadas en Turquía también conforman este estudio en Portugal.

⁸ Como nota discordante, existe alumnado con escasa o nula relación con la familia por su régimen de internamiento en el centro educativo, con lo cual la opción parental en lo referido al lenguaje no le afecta especialmente, así como tampoco en otros ítems observados relacionados con la vida social y el ocio extraescolar.

Los alumnos sordos en las aulas portuguesas

A partir del análisis de los datos recogidos de varios centros escolares ordinarios que cuentan con atención específica para alumnos sordos de la ciudad de Oporto (principalmente del Colegio Nicola Nassoni), podemos indicar rasgos identificativos de la situación que nos ayudan a configurar nuestra percepción de la comunidad sorda, en general, y del alumnado deficiente auditivo, en particular, en Portugal.

El medio de comunicación utilizado preferentemente es la lengua de signos portuguesa. El considerable peso que posee la LS es resultado de la expansión de la misma y de la progresiva concienciación de la sociedad portuguesa por favorecer la integración social de la comunidad sorda. Respondiendo a la diversidad de pensamiento planteada, pueden hallarse además de la LS, el uso del sistema bimodal (SB), que implica la utilización de la comunicación en LO con el apoyo directo de signos manuales.

En lo referido al interés por aprender LO, podemos también afirmar con rotundidad que existe una tendencia manifiesta e interés por adquirir LO. Si bien al no ser predominante, en la mayoría de los contextos analizados, no resta importancia a la LS; sino que, por el contrario, sirve de apoyo a la misma. En algunos casos, la estimulación de la LO suele comenzar cuando los niños tienen una edad muy temprana en previsión de obtener futuros resultados positivos (para el aprendizaje de la LO y su futuro desarrollo), así como por la posibilidad de aprovechar las emisiones orales de forma autónoma que se dan en las primeras fases del desarrollo infantil. Por otra parte, la LO es un núcleo de unión entre familias oyentes y alumnos sordos, en determinados momentos y bajo circunstancias determinadas a las cuales haremos referencia posteriormente.

El uso de ayudas técnicas (prótesis auditivas, implantes, aparatos de logopedia...) tiene una gran diversidad de opiniones. Entre ellas, y en virtud de los datos recogidos, podemos decir que existe una mayor aceptación de las prótesis auditivas (presentes en uno o ambos oídos). A pesar de ello, es conveniente destacar que hemos encontrado alumnado que las rechazan por observar en ellas inconvenientes razonables, como ruidos que ocasionan distorsión y confusión del sonido (pudiera deberse a una mala regulación prótesis-déficit, mal mantenimiento de dicha prótesis por falta de limpieza, desgaste de pilas...).

Por otra parte, hemos evidenciado el rechazo con carácter mayoritario, prácticamente unánime, del implante coclear. Parece deberse al miedo que suscita la intervención quirúrgica, su puesta en marcha (y el hecho de que el implante no implica curación y requiere también trabajo logopédico intenso) o por la posibilidad de perder los escasos restos auditivos. En síntesis podemos afirmar que las prótesis auditivas (audífonos) son la ayuda técnica de

referencia en Oporto y, según los profesores nos han hecho saber, en todo Portugal.

Se hace necesario destacar que en las relaciones interpersonales con otros alumnos oyentes, predominan más amistades con el alumnado sordo que con el alumnado oyente, sin que esto deba interpretarse como un motivo de aislamiento social.

No obstante, las relaciones interpersonales en actividades académicas, (en clase, en actividades dirigidas), las relaciones en actividades libres (e intercambios espontáneos) y los intercambios en otros lugares y tiempos (recreos, comedor, entradas-salidas) son satisfactorias. A pesar de existir casos puntuales de algún niño que muestra escasa relación con el alumnado normo-oyente, no podemos identificar ningún caso de aislamiento, rechazo o marginación por este motivo. Existe de forma mayoritaria una relación muy positiva; hablan entre ellos, discuten para llegar a un acuerdo común, bromean, colaboran y se ayudan cuando es necesario. En general, sus relaciones se caracterizan por ser adecuadas y fluidas, no sólo entre alumnado sordo y profesorado; sino también entre el colectivo sordo y normo-oyente.

En cuanto a los profesionales de los centros escolares se ha detectado una preferencia unánime de una dotación de profesorado de apoyo formado en LS. Hecho que, en el espacio escolar, facilita la intervención educativa y la comunicación, fundamental con todo el alumnado sordo. De esta forma, es posible utilizar una metodología real y efectiva adaptada a las posibilidades, capacidades y competencias del alumnado. Es tal la importancia que asume la LS, que incluso hemos observado que en algunos centros incluso el personal no docente ha llegado a adquirirla para comunicarse (directamente, sin necesidad de intérpretes) con los niños sordos.

Como se ha indicado al referir la situación en el caso del centro turco, el correcto análisis del alumnado sordo y su adecuado entendimiento requiere tener en cuenta la variable «contexto», referida al entorno familiar y social, situando ambos en el entorno extraescolar, lo cual será esencial para el desarrollo socio- educativo y emocional de los sujetos.

La tendencia del hogar familiar, en lo referido a la modalidad comunicativa, está directamente relacionada con la identificación de los padres como sordos o como normo-oyentes. En el entorno familiar es predominante la lengua oral, dado que son mayoría los padres oyentes que utilizan la comunicación oral (si bien también existen padres sordos que usan LS). Creemos necesario llamar la atención sobre la dificultad que presentan los padres oyentes que desean adquirir la LS; algo que en parte puede deberse a la existencia de escasos recursos disponibles para ellos, teniendo en cuenta que el nivel socioeconómico y cultural de los contextos analizados no es alto.

Por otra parte, la utilización de tecnologías y disposición de ayudas para personas con discapacidad (adaptaciones para el hogar: señaladores luminosos de timbre, teléfono, fax...) depende del nivel socioeconómico de la familia. El recurso personal más utilizado en los casos analizados es el audífono. En cuanto a los recursos existentes en los hogares de familias con más posibilidades, disponen de luces indicadoras cuando suena el timbre o el vibrador del móvil. No existe ningún tipo de adaptación doméstica en hogares de familias con pocos recursos.

En lo relativo a la vida social y el ocio extraescolar en el entorno de los centros existe una asociación de sordos, cuyos recursos y actividades no están demasiado difundidos. Por el conocimiento que tenemos, la asociación centra su actividad en los intereses y necesidades de las personas adultas, siendo escasas las iniciativas dirigidas a la población infantil. Las posibilidades de relación entre el colectivo sordo se muestran de este modo mermadas, no pudiendo aprovechar la tendencia signante de los miembros de la asociación y la oportunidad de contar con modelos de identificación personal, etc. Por tanto, las relaciones de los niños con la población sorda se reducen en la mayoría de los casos al contexto escolar, salvo excepciones particulares; hecho que resulta muy significativo. Tras las entrevistas y lo observado entendemos que el alumnado sordo se encuentre más cómodo con personas sordas, por la facilidad comunicativa, la identificación personal, etc. y que les gustaría mantener relaciones con otras personas fuera del marco escolar.

La mayoría de los alumnos asumen la limitación auditiva como una característica física más, autodenominándose sordos, si bien diferenciando o haciendo mención al grado de pérdida (profundo, grave, medio y leve) y a los oídos afectados (un oído o dos oídos, unilateral o bilateral). Entienden que la limitación auditiva no es una desgracia, pero admiten que representa un obstáculo importante en la comunicación y en muchas actividades sociales. Casi de forma unánime los niños afirman que les hubiera gustado nacer oyente para comunicarse con otras personas, pero a algunos otros no les preocupa, porque tienen audífono y han alcanzado un buen nivel de competencia en LO. Llama especialmente la atención el caso de un alumno, que se reafirma constantemente en su condición de sordo, dice sentirse muy orgulloso y que en ningún caso le hubiese gustado nacer oyente.

Ante el supuesto de que una operación les permitiera oír, en todos los casos rechazan esta posibilidad, porque la relacionan directamente con el implante coclear. Desconfían de la eficacia de esta operación y además piensan que es demasiado arriesgada.

Reflexiones finales

Una vez descrita esta aproximación a la situación de los alumnos sordos en centros escolares de Turquía y Portugal, vamos a dedicar unas líneas a la interpretación de los datos desde una perspectiva internacional.

En Turquía el halo de deficiencia, carencia y estigma que rodea a las personas sordas, crea ciertos prejuicios negativos hacia este colectivo en la sociedad. Esto puede explicar cómo en el ámbito educativo, se aprecia en la práctica curricular y en los distintos aspectos analizados en torno a la comunidad sorda, la LS está relegada a una posición marginal.

En Portugal el asociacionismo, las mejoras de las condiciones de vida, la sensibilización política y de la población en general, el esfuerzo educativo... cada una de estas razones y todas en su conjunto han conseguido que la situación de la comunidad sorda sea más favorable para el desarrollo integral de las personas de nuestra investigación. La comunidad sorda ha puesto en valor la LS, favoreciendo un sistema bimodal que tiene cabida en los centros escolares. Aún así, pensamos que debemos extraer más datos y profundizar en las interpretaciones que faciliten líneas futuras de trabajo y propuestas de mejora en el campo de la educación de los alumnos sordos.

En definitiva, parece que la comunidad sorda en Turquía no está cohesionada, ni recibe todo el apoyo que necesita. En Portugal en cambio la comunidad sorda se está configurando como un verdadero foco de atención y tiene toda una plataforma socioeducativa que vela por las necesidades e inquietudes de todo el colectivo, siendo los centros escolares lugares donde se fomenta la convivencia y el intercambio entre oyentes y no oyentes.

No obstante, la atención a la diversidad de los alumnos sordos requiere constantes esfuerzos en las dimensiones educativa y social de ambos países, en pro de facilitar una mejora en la calidad de vida de las personas sordas. Para concluir, a partir de estas apreciaciones, entendemos que los objetivos prioritarios de una propuesta serían: fomentar una actitud abierta, flexible y comprometida con el alumno «diferente»; despertar el interés por diferentes culturas, generar estrategias para prevenir y solucionar, en su caso, actitudes discriminatorias que se producen o pueden llegar a producirse en los centros educativos, tanto individual como grupalmente por parte de miembros de esa comunidad (Llunch y Salinas, 1996); aceptar la pluralidad de las características del alumnado; proporcionar una visión crítica sobre la realidad sociocultural del alumno; respetar la igualdad de oportunidades y la distribución equitativa de los recursos (Anderson, Macphee y Goran; 2000); fomentar la búsqueda de la propia identidad; y preparar a los docentes para enseñar en un contexto sociocultural diverso (Llorent, 2009).

Ciertamente, podemos encontrar determinadas tendencias de exclusión dentro y fuera del propio colectivo sordo. La sociedad oyente en ocasiones

excluye, por regla general de forma inconsciente, a las personas sordas. También algunas personas del colectivo sordo creen pertinente cerrar su círculo de comunicación sólo para los sordos. Sin embargo, la tendencia generalizada en los distintos grupos sociales y en la sociedad en general es de inclusión.

Nosotros estamos convencidos de que la variedad causada por la diversidad de nacionalidad, raza, religión... y también por la diversidad funcional y el lenguaje, provoca un crisol multicultural en la sociedad. Lejos de reducir esta diversidad, debemos fomentar la identidad de cada colectivo y las distintas expresiones culturales que integran el planeta, donde el desarrollo curricular en las aulas se configura como una pieza clave en una estrategia social y política que luche por la igualdad de oportunidades y la equidad de todos los ciudadanos.

Referencias bibliográficas

ANDERSON, SH. K.; MACPHEE, D. y GOREN, D. (2000). Infusion of multicultural issues in curricula: a student perspective. *Innovative Higher Education*, 25 (1). 37-57.

CULTURA SORDA (2010). *La cultura sorda*. Citado de la web oficial de Cultura Sorda (abril de 2010): <http://www.cultura-sorda.eu/index.html>

LÓPEZ GONZÁLEZ, M. (2006): Modelos teóricos e investigación en el ámbito de la discapacidad. Hacia la incorporación de la experiencia personal. En *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, Año 31, N.º. 16, 2006, pp. 215-24.

LLORENT BEDMAR, V. (2009): Utilización de signos religiosos en los centros escolares de Alemania y Reino Unido: El velo islámico. *Revista Educación XXI*. 12, 97-121.

LLORENT GARCÍA, V. J. (2007): *Las reformas de la formación profesional inicial, específica y postobligatoria en los sistemas escolares de Inglaterra, Francia y España, a inicios del siglo XXI. Estudio comparado*. Sevilla. Universidad de Sevilla.

LLUNCH, X. y SALINAS, J. (1996). *La diversidad en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: MEC.

MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2001): *La Formación Profesional en la Unión Europea. Estudio Comparado de las Políticas Educativas de España y Alemania*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. (pp. 14 y ss.).

SMILE (2010): Investigación sobre la Cultura e Identidad Sorda en los colegios europeos. *Proyecto Comenius «SMILE»: signos, significados e identidades: (sordos) aprendices en Europa: 2008-2010*. Para más información sobre la citada investigación visitar la web oficial: <http://www.respect-network.org/smile>.

Estudios

EDUCACIÓN E IDEOLOGÍA EN MOZAMBIQUE: COLONIALISMO, MARXISMO, NEOLIBERALISMO. ¿SUPERAR LA INEQUIDAD SOCIAL?

*Education and ideology in Mozambique: colonialism, marxism,
neoliberalism. Overcoming social inequity?*

Ramón Aguadero Miguel

E-mail: ramon_aguadero@yahoo.es
(Universidad de Málaga)

RESUMEN: Ideologías contrapuestas han configurado las políticas educativas en Mozambique a lo largo de la historia. Sin embargo, ninguna de ellas ha logrado los objetivos que se había propuesto. Este artículo presenta las diferentes opciones ideológicas en las que se ha sustentado el sistema educativo de Mozambique desde la época colonial hasta la actualidad. Me centraré en el impacto que la asunción del neoliberalismo ha producido en relación al logro de aprendizajes significativos e irreversibles para toda la población, vinculado al aumento de las desigualdades sociales. Insistiré no sólo en cuestiones educativas, sino en términos de inequidad social. Argumentaré con insistencia que la equidad debe estar en el centro de la política educativa, para así poder compensar el incremento de desigualdad producido. Hablar del derecho a la educación en Mozambique hoy en día significa afrontar los retos para que los grupos más vulnerables y desfavorecidos puedan lograr su desarrollo integral.

Palabras clave: Ideología, Educación, Equidad social, Grupos vulnerables.

ABSTRACT: Conflicting ideologies have influenced the educational policies in Mozambique throughout history. However, none of them achieved the goals that had been proposed. This article presents the different ideological options that have supported the Mozambican education system, from the colonial era to the current days. I will focus on the impact that the assumption of neoliberalism has brought in relation to achieve significant and irreversible learning for the whole population, linked to wider disparities in society. I would insist not only on educational issues, but also in terms of social inequity. I would argue persuasively that equity must be at the centre of the educational policy, to offset rising inequalities. Speaking about the right of education in Mozambique nowadays is to face up the challenges so that the most vulnerable and disadvantaged groups could achieve their integral development.

Key words: ideology, education, social equity, vulnerable groups.

Fecha de recepción: 10-VI-2009

Fecha de aceptación: 16-VII-2009

I. Introducción¹

Hablar de ideología en la educación puede ser un tema controvertido. Sin embargo, es necesario hacerlo si queremos abordar los presupuestos en los que se sustentan las políticas educativas. En este artículo nos acercamos a la cuestión ideológica en materia educativa en un país que si bien nos puede resultar lejano y desconocido tanto en relación a nuestros intereses más inmediatos como en su devenir histórico, no lo va ser en cuanto a la utilización que hace el *poder* de la cuestión educativa, sea cual sea su signo y su localización geográfica. Cuestión diferente serán las secuelas sobre la población en función de la parte del mundo en la que nos encontremos.

En efecto, desmenuzar los presupuestos de los diferentes sistemas educativos implantados en poco más de un siglo en Mozambique (desde que Portugal tuvo que ocupar de hecho y no simplemente de derecho un territorio en el que su presencia era secular pero manifiestamente débil) nos va a permitir conocer la función que las autoridades, primero coloniales, después africanas, van a asignar a las políticas educativas. Comprobaremos que durante la etapa colonial reinó una unanimidad de criterios absoluta, independientemente del régimen político en la metrópoli, y los gobiernos de cualquier signo asignaron a la educación el papel de configurar la conciencia nacional y de ayudar al desarrollo del capitalismo portugués en África. La proclamación de la independencia hace converger, en cuanto a los métodos, a los líderes del FRELIMO con sus antiguos opresores, pues la asunción de un marxismo-maoísmo *a la africana* impondrá un modelo educativo que no es capaz de dialogar con la cultura y que aplica unas directrices y unos modelos de funcionamiento que no tienen en cuenta la cosmovisión de la sociedad tradicional, tildada de acientífica y, por tanto, contraria al progreso social que se derivaba de la asunción de los nuevos presupuestos políticos. Ciego en su *verdad*, al igual que lo fue el *Estado Novo* (seguro en su misión de *civilizar al negro*), su dogmatismo dará lugar a un sistema educativo incapaz de responder a las necesidades de un país que se desangraba en una cruenta guerra civil. Será precisamente el pragmatismo de sus gobernantes (que salían personalmente beneficiados al controlar los resortes de las nuevas reglas económicas emergentes) el que les llevará, antes de la caída del muro de Berlín, a ir borrando los presupuestos revolucionarios que habían sido puestos

¹ Este artículo amplía y actualiza los aspectos ideológicos desarrollados en el capítulo 5 del trabajo de Grado «Educar en Mozambique en la era de la globalización. Una propuesta de prioridades en la perspectiva de los Objetivos de Desarrollo del Milenio», defendido en febrero de 2009.

al servicio del *Hombre Nuevo*, ideal de pueblo que habría de engendrar la nación mozambiqueña, unida y próspera por encima de etnias y de antiguas rivalidades potenciadas por el capitalismo colonial. Mozambique asumirá plenamente el paradigma neoliberal como camino para iniciar la reconstrucción tras dieciséis años de una guerra civil que había dejado un rastro de miles de muertos, millones de desplazados y un pueblo exhausto y sin recursos, aunque con la esperanza de comenzar una nueva etapa que superase los sufrimientos pasados. Desde entonces, y con el asesoramiento del Banco Mundial, se irán definiendo *meticulosos* planes globales de actuación que, *en un futuro* acabarán de manera definitiva con el hambre y el subdesarrollo. Estos planes incluyen la nueva política nacional de educación, que asume plenamente (en el papel, queremos decir) todas las recomendaciones que emanan de la UNESCO. El impulso que la cumbre de Dakar dio en el año 2000 a la campaña Educación para Todos ha sido aprovechada en Mozambique para conseguir fondos con los que reconstruir su sistema escolar. Para un país cuyo presupuesto depende de la ayuda exterior en un 50 por ciento, quizá no quede más remedio a sus gobernantes que comulgar con ruedas de molino para mejorar las condiciones sociales y educativas de la población. Aunque a los hechos me remitiré para mostrar en beneficio de quien redundan los resultados macroeconómicos fruto del ajuste estructural.

En el fin de la historia en que nos encontramos, la *no ideología* del nuevo sistema tiene un precio: la creación de excluidos, de sobrantes. En Mozambique se traduce en el aumento de la desigualdad y de la degradación social hasta un punto que las mentes de los *felices* ciudadanos europeos son incapaces de sospechar. Los discursos políticamente correctos de la comunidad internacional, que nos hablan de buenos propósitos, pero que a la hora de la verdad no cristalizan en asumir las medidas aprobadas, quizá sean la expresión más certeza de la *ideología de la falacia* que nos envuelve². En esta era virtual y de los discursos vacíos a favor de las mayorías empobrecidas y de la democracia, la ideología neoliberal, utilizando un inmoral y falso *marketing* pro-derechos humanos, y amparado en la apatía de las mayorías satisfechas, produce millones de víctimas. En este artículo aparecen las consecuencias que tiene sobre ciertos olvidados del planeta. La Europa de la Ilustración, lanzada a la depredación de África, construyó con ayuda de la razón analítica el discurso de la inferioridad del *negro*. En esta hora postmoderna, ni siquiera nos hace falta argumentar nuestros propósitos. Los *otros* son, simplemente, los enemigos de nuestra amnésica sociedad del bienestar.

² Remito al lector al último Informe de Desarrollo Humano de Naciones Unidas para verificar lo que estoy comentando. Vid. PNUD. *Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008. La lucha contra el cambio climático: Solidaridad frente a un mundo dividido*. Nueva York: autor, 2007.

II. La coherencia ideológica en los territorios africanos portugueses

La construcción en 1505 de la fortaleza de Sofala (en las cercanías de la actual ciudad de Beira) marca la presencia definitiva de la Corona de Portugal en el África oriental. Las costas del hoy Mozambique eran lugar propicio para que las flotas comerciales esperasen el monzón camino de la India. Este asentamiento, aunque podríamos considerarlo testimonial, se mantendrá de manera permanente en diversas factorías a lo largo de la costa y en el valle del Zambeze. La llegada, junto a aventureros, desterrados y soldados de dominicos y jesuitas, propiciará a principios del siglo XVII la aparición en el territorio de las primeras prácticas educativas *a la europea*. En 1622 los jesuitas tenían una escuela en Sena con una pedagogía *característica*: cuarenta niños *cafres* cantaban el catecismo³.

Estos métodos educativos, que servían a los intereses de la evangelización, no pueden ser considerados más que testimoniales. Sólo tras el tratado Berlín de 1885 Portugal se ve en la obligación de ocupar todo el territorio. La colonia debe servir, en esta nueva situación, a los intereses portugueses. La política educativa en los territorios de ultramar será un instrumento para este fin.

La primera tentativa de creación de una red escolar en las colonias portuguesas que cristaliza fue la del ministro Rebelo da Silva en 1869. Pero a estas alturas, en Mozambique no era una prioridad desarrollar el sistema escolar. La falta de medios económicos y de interés real por la ocupación del territorio eran patentes⁴. El Consejo Inspector de Instrucción Pública de la Isla de Mozambique no hacía mucho por desarrollar la educación en los enclaves de la costa norte de la colonia, y hacia 1890 prácticamente no funcionaba⁵. Situación que también denotaba la pérdida de peso político y económico de la antigua capital, situada en un norte aun sin pacificar. Sin embargo, en la pujante Lourenço Marques, enclavada en el sur y lindando con los territorios ingleses y *boers*, la situación era muy diferente. Su puerto natural, uno de los mejores del Índico, se había convertido en la puerta comercial de los productos de los *hinterlands* anglo-boers. Su potencial económico atrae a comerciantes de numerosas procedencias. También llegarán, a partir de 1880, los primeros agentes educativos extraños a los *intereses nacionales*: misioneros, católicos y protestantes, de nacionalidad extranjera. El control que a partir de 1907 ejerce el Consejo Inspector de Lourenço Marques

³ Cfr. SILVA, A. da. *Mentalidade Missiológica dos Jesuítas em Moçambique antes de 1759*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1966, p. 279.

⁴ Cfr. GUIMARÃES, J. M. *A Política «Educativa» do Colonialismo Português em África. Da I República ao Estado Novo (1910-1974)*. Porto: Profedições, 2006, p. 20.

⁵ Cfr. NEWITT, M. *A History of Mozambique*. 2ª edición, Londres: C. Hurst and Company, 1997, p. 439.

sobre las escuelas misioneras y privadas del distrito es una prueba de la preocupación de las autoridades por dirigir los contenidos educativos en los centros escolares que van surgiendo. Pronto se prohíbe la enseñanza en lenguas europeas y los libros de texto deberán pasar la inspección gubernativa⁶.

La legislación irá asumiendo el discurso de los teóricos de la política colonial, y sustentará las actuaciones económicas, militares, educativas, de ocupación del territorio y de utilización de la fuerza de trabajo nativa⁷. Destaca el pensamiento de António Enes, Comisario Regio para Mozambique. En su conocido Informe sobre la colonia presenta un completo análisis de la situación social que se vive en un territorio que todavía no está dominado, y en el que empieza a manifestarse la dependencia y el atraso económico respecto a las colonias vecinas. ¿Qué papel podía asignarse en este contexto a la población negra, si no el de mero instrumento al servicio de la economía metropolitana? En 1875 ya embarcaban en Lourenço Marques 2.000 trabajadores forzados hacia Natal, camino de las minas. A este lucrativo negocio para el gobierno portugués le acompañará, abolida la esclavitud, el trabajo obligatorio, el denominado *chibalo*⁸.

Se hacía necesario que la población nativa aceptase esta situación, que el *indígena* asumiera los *altos* valores de la *civilización portuguesa*. A ello contribuirá el sistema educativo. Desde esta época, independientemente del régimen (Monarquía, I República, *Estado Novo*) la política educativa en África y Timor fue absolutamente coincidente en sus propósitos al servicio de los *intereses nacionales*: la configuración de la conciencia nacional portuguesa y el adiestramiento de una mano de obra barata y sumisa para el desarrollo del sistema económico colonial⁹.

El régimen de esclavitud en las plantaciones y, sobre todo, la trata de esclavos¹⁰, que había sido la actividad más lucrativa de la colonia durante la

⁶ *Ibid.* Las numerosas comunidades extranjeras establecidas en Mozambique (griegos, indios, británicos, chinos...), dedicadas mayoritariamente al comercio, tenían sus propias escuelas y centros sociales.

⁷ Cfr. MAZULA, A. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Edições Afrontamento, 1995, p. 69.

⁸ La consecución de mano de obra indígena en Angola cristalizará en la conocida propuesta de organización de la instrucción pública del Gobernador Norton de Matos denominada *la educación por el trabajo*, que ligaba la enseñanza literaria con el aprendizaje de artes y oficios, pues «la instrucción puramente literaria era una de las peores plagas que podían caer sobre los indígenas». Cfr. MATOS, N. de. «A Acção Civilizadora do Exército português no Ultramar». En: *Primeiro Congresso Militar Colonial*. Porto: 1934, p. 184. El sentido de esta propuesta, dirigida a las misiones laicas en Angola, fue recogido en la opción por las misiones religiosas en Mozambique.

⁹ Cfr. GUIMARÃES, J. M., *op. cit.*, pp. 5-6.

¹⁰ En esta época participaban en la trata comerciantes portugueses, mestizos, suajilis y árabes, que abastecían las necesidades de mano de obra de las plantaciones francesas del Índico.

primera mitad del siglo XIX, se irán sustituyendo a partir de 1869, fecha en la que Lisboa promulga el decreto de abolición, por unas *relaciones laborales* más propias del capitalismo naciente, que cristalizan en un contrato de trabajo obligatorio del esclavo con su antiguo propietario. Ciertos derechos (teóricos) que aparecían en la legislación antiesclavista, como las condiciones de habitabilidad en las plantaciones, fueron criticados por el mismo Enes, al considerarlos contraproducentes y superiores a los que tenían los trabajadores en Portugal. En definitiva, aparecía un miedo al fomento de la ociosidad, una *lacra* tan peligrosa como el alcoholismo que recorría toda la colonia, pruebas ambos de la necesidad de *mano dura* para civilizar al *indígena* y poder *regalarle* los beneficios de la sociedad occidental:

«Esa legislación se esmera en darle libertad, incluyendo la de vivir como los brutos, y derechos, hasta los de elegir legislador; yo quisiera que antes le diese y le impusiera trabajo, y no para que con sus ventajas se enriquezca Europa, sino para que con su esfuerzo África sea civilizada»¹¹.

El estado de prostración y la desintegración social a los que abocaba el contacto con la tecnificada y violenta presencia europea van a ser la excusa perfecta para que los *teóricos* portugueses (semejantes a los del resto de potencias coloniales) legitimen la dominación basándose en una supuesta inferioridad de la raza negra:

«La precocidad, la movilidad, la agudeza propia de los niños no les faltan; pero esas cualidades infantiles no se transforman en facultades intelectuales superiores. [...] Es cierto, y abundan documentos que así lo muestran, que el negro es un tipo antropológicamente inferior; no extraño al antropoide, y bien poco digno del nombre de hombre. La transición del uno para el otro se manifiesta, como se sabe, en diversos caracteres: el aumento de la capacidad de la cavidad cerebral, la disminución inversamente relativa del cráneo y de la cara, la abertura del ángulo facial que de ahí deriva y la situación del orificio occipital. En todas estas señales los negros se encuentran colocados entre el hombre y el antropoide»¹².

Además de señalar la existencia de tan inhumano negocio, que no desapareció definitivamente en la colonia hasta 1914, es pertinente nombrar a los esclavos de los plazos zambejanos. Los denominados *achicunda*, secular fuerza armada al servicio de sus *señores* afroportugueses, se negaron a perder los privilegios de esclavos armados frente al papel de trabajadores forzados que les *ofrecían* las compañías soberanas. Como ejemplo ilustrativo de la complejidad social a la que había dado lugar la débil presencia portuguesa en los ríos de Cuama, y que vendría a dificultar enormemente la ocupación de la región central de Mozambique, es necesario señalar el nacimiento de Maganja da Costa, república militar de esclavos, como una de las últimas resistencias de la convulsa sociedad mestiza del valle del Zambeze a la ocupación portuguesa. Para profundizar en este tema, vid. CAPELA, J. *A República Militar da Maganja da Costa (1862-1898)*. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique, 1988.

¹¹ Cfr. ENES, A. *Moçambique. Relatório apresentado ao Governo*. 4ª edición, facsímil de la de 1946. Lisboa: Imprensa Nacional, 1971, p. 75.

¹² Cfr. MAZULA, B., *op. cit.*, p. 70. Para un acercamiento a la justificación del pensamiento

La dominación sólo podía realizarse por la fuerza, «imponiendo una civilización mecanizada, detentora de una economía poderosa, de ritmo rápido y origen cristiano, [...] a civilizaciones sin técnicas complejas, de economía atrasada, de ritmo lento y radicalmente no cristianas»¹³. Teniendo en cuenta las circunstancias y los recursos de la corona portuguesa, Enes explicará los medios que Portugal va a utilizar para que esos seres *brutos e inferiores* obtengan la *civilización* que se les ofrece tan *generosamente*:

«El trabajo es la misión más moralizadora, la escuela la más instructiva, la autoridad la más disciplinadora, la conquista la menos expuesta a revueltas, el ejército el que puede ocupar las regiones inaccesibles, la policía la única que ha de reprimir la esclavitud, la religión la que combatirá al Islam, la educación la que conseguirá convertir a los brutos en hombres»¹⁴.

Para *civilizar al negro* y hacerlo un instrumento útil a los intereses lusitanos se precisaban múltiples formas de legitimación. Los intereses económicos «guiarán la concepción, la organización y la evolución del sistema educativo en las colonias»¹⁵. La clarividencia con la que los políticos y militares analizan la situación de debilidad de la presencia portuguesa no va a ser obstáculo para proponer medidas para la ocupación definitiva del territorio y la búsqueda de su rentabilidad económica. Precisamente la *deshonra* del Ultimátum inglés de 1891, que apagó definitivamente las aspiraciones lusitanas de unir Angola y Mozambique, va a ser aprovechada por los *centuriones* como coartada perfecta de unas actuaciones que tratarán de resarcir el orgullo nacional. Irónica resulta la alianza con el capital inglés que da lugar a la constitución de las compañías soberanas y permite la ocupación definitiva y un cierto desarrollo económico del norte y centro del territorio.

En el plano ideológico también serán necesarios agentes *externos* que, trabajando en perfecta simbiosis con el Estado, se ocupen de que los *indígenas* asuman los valores y los modos de vida del *Imperio* portugués. Para Enes, a pesar de la *mediocridad* que encuentra en el escaso clero portugués destinado en Mozambique, la mejor opción es una alianza con la Iglesia Católica, siempre y cuando subordine los intereses *trascendentes* a los de la patria:

«La empresa misericordiosa de salvar almas para Dios tiene que conciliarse con la de educar cuerpos para el trabajo. [...] ¡Desgraciados de los blancos que laboran en África, si las misiones convenciesen a los negros de la igualdad humana!»¹⁶

occidental de la inferioridad de las sociedades africanas al servicio de los intereses comerciales capitalistas, y a la reacción que ha supuesto en el pensamiento africano, vid. BURGOS, B. *Culturas africanas y desarrollo. Intentos africanos de renovación*. Madrid: Fundación Sur, 2007.

¹³ Cfr. M'BOKOLO, E. *Afrique Noire. Histoire et civilisations*. Paris: UREF, 1992, vol. 2, p. 392.

¹⁴ Cfr. ENES, A., *op. cit.*, p. 75.

¹⁵ Cfr. MAZULA, B., *op. cit.*, p. 76.

¹⁶ Cfr. ENES, A. *op. cit.*, p. 217.

A pesar de la fuerte corriente liberal-masónica que recorre a la clase política portuguesa, contraria al protagonismo y a los privilegios de la Iglesia Católica, va a triunfar el pragmatismo de los que gobiernan en la colonia. Las mismas autoridades eclesiásticas serán conscientes de los frutos que pueden obtener de esta colaboración. En una entrevista concedida a un periodista del diario *The Guardian* en noviembre de 1906 a bordo del navío que lo traslada a Mozambique, el Prelado de la colonia explica:

«En la gran cruzada de la civilización en África, es realmente a las misiones religiosas, dispersas de un extremo al otro del continente en la tarea constante y hercúlea de levantar del barbarismo o del estado semisalvaje a millones de hombres, a quien cabe la parte más preeminente y noble, en llamar a las razas indígenas a la convivencia con las sociedades civilizadas. Quien haya estudiado la obra de las misiones católicas [...] dirá sin duda que Portugal mucho debe a los heroicos luchadores que [...] han llevado persistentemente y con una dedicación y valentía a toda prueba, los sagrados principios en que se basa toda la doctrina de la patria y la religión.[...] La obra de las misiones nacionales, además de ser humanitaria, es eminentemente patriótica»¹⁷.

La *competencia* de las Iglesias Protestantes, presencia *non grata* para la Iglesia Católica en una época en la que el que *llegaba primero* era el que recogía los frutos de la evangelización, también es vista con recelo por las autoridades gubernativas, que consideran a sus miembros peligrosos agentes externos al servicio de potencias extranjeras o de la expansión de ideales emancipatorios. Esa aversión al clero extranjero también se dirigirá hacia los misioneros católicos, que no tendrían ese *valor añadido* del *amor a la patria*¹⁸, o podrían confrontar el mensaje evangélico con los intereses de Portugal, como así vendría a ocurrir en la década de los años sesenta:

«No me consta que los sacerdotes no portugueses, misioneros en África Oriental, no hayan respetado la soberanía portuguesa, pero tan injusto sería tratarlos de enemigos y conspiradores como sería imprudente contar con ellos como si fuesen súbditos. [...] Deseo que el misionero ponga al servicio de la civilización el celo y la abnegación que la fe le inspira, y favorezca los intereses legítimos sociales y nacionales sin perder de vista los intereses del cielo»¹⁹.

¹⁷ Cfr. FERREIRA DA SILVA, F. *Relatório. A Obra Missionária na Província de Moçambique*. Porto: Typographia a Vapor da Officina de São José, 1911, pp. 59-61.

¹⁸ Son elocuentes los comentarios de Enes en relación a los jesuitas centroeuropeos presentes en el valle del Zambeze, citados como ejemplo de dedicación y buen hacer frente a la *mediocridad* general del clero nacional, pero con la carga negativa de ser jesuitas y extranjeros, de modo que desconfía de las actuaciones que puedan tener en un futuro. Cfr. ENES, A., *op. cit.*, pp. 221-222.

¹⁹ *Ibid.*, pp. 206 y 219. Las congregaciones internacionales presentes en Mozambique pondrán en evidencia la contradicción entre la colaboración con un régimen segregacionista que no respeta los Derechos Humanos y la promoción del pueblo desde una lectura liberadora del Evangelio. En la década de los sesenta, tras la apertura que trajo en la Iglesia Católica el Concilio

Caída la Monarquía, el régimen laico que surge tras la proclamación de la Primera República propugna la separación entre la Iglesia y el Estado. De la colaboración en los territorios ultramarinos se pasa a la Ley de Separación de 20 de abril de 1911. Su puesta en práctica lleva a la creación de las llamadas Misiones Civilizadoras de Naturaleza Laica. Éstas pretendían la formación de futuros productores cualificados a partir de la enseñanza técnica, lo que implicaba un aumento considerable en el gasto asignado a educación, y exigía alteraciones de fondo en la política colonial portuguesa²⁰. La propuesta se hará inviable ante la carencia de recursos humanos y económicos. La opción por las misiones religiosas, además de más barata, se conformaba con tener agricultores africanos sumisos e iletrados, lo que se correspondía mejor con las posibilidades reales del país²¹. La aplicación de la Ley de Separación será más laxa en las colonias. El mismo Gobernador General de Mozambique hará suspender la aplicación de varios artículos del Decreto de creación de

Vaticano II y en medio del conflicto armado, se hará patente el desencuentro entre determinadas órdenes religiosas (principalmente Padres Blancos, Combonianos y el Instituto Español de Misiones Extranjeras, IEME) y las autoridades portuguesas. Muerto el obispo Resende, perderán el principal apoyo que tenían entre el Episcopado y numerosos religiosos extranjeros serán expulsados, acusados de «comunistas» y colaboradores de la guerrilla. De todas maneras, ¿cabría extrañarse de estas actuaciones cuando las mismas autoridades eclesíásticas de Mozambique, más portuguesas que católicas, censuraban e impedían la difusión de las encíclicas sociales de los Papas Juan XXIII y Pablo VI? Significativo fue el protagonismo que tuvieron los Padres Blancos en relación a la cuestión educativa. Con varios centros de enseñanza para «indígenas» en la diócesis de Beira, se hicieron molestos cuando empezaron a formar la conciencia crítica del alumnado y el clero nativo que salía de sus centros lo hacía con la *llama* de la emancipación. Especial atención merece el caso del Seminario Menor de Zobué, en la frontera con Malawi. Los religiosos, imbuidos de la pedagogía de Paulo Freire y conscientes del papel que podía jugar la educación recibida por aquellos muchachos, hicieron una opción clara por una formación abierta, que incluía un régimen organizativo democrático, el aprendizaje de inglés, francés y portugués, y una apertura a la situación social e internacional, facilitada por su enclave geográfico, que permitía a los misioneros el contacto con las embajadas occidentales de Blantyre. Compromiso pedagógico que chocaba frontalmente con los intereses del Estado, y que provocó su destitución como formadores del Seminario [Información facilitada por el Padre Antonio Molina, antiguo formador en Zobué. Entrevista realizada en Madrid el 19 de abril de 2008]. Para una profundización en el papel jugado por los Misioneros de África en Mozambique y las razones que motivaron su expulsión de la colonia, vid. BERTULLI, C. *Croce e Spada in Mozambico*, Roma: Coines Edizioni, 1974.

²⁰ Cfr. GUIMARÃES, J. M., *op. cit.*, p. 25.

²¹ No es de extrañar, por tanto, que los informes de la Comisión de Educación Africana realizados en los años veinte bajo los auspicios de la *Phelps-Stokes Funds* y las Sociedades Misioneras extranjeras de América del Norte y Europa concluyesen que el estado de la educación en Angola y Mozambique no solo era atrasado en comparación con otros territorios vecinos, sino que no permitía esperar cambios a mejor. Cfr. SOUSA FERREIRA E. *O fim de uma era: O colonialismo português em África*. Lisboa: Sá da Costa, 1977, p. 70.

las Misiones Laicas, manteniendo la dotación a las misiones católicas e incentivando a las que se establecieran entre los *indígenas* e impartiesen la enseñanza en portugués²². Una medida de carácter práctico, aunque paradójica, pues los mismos que en la metrópoli consideraban a la Iglesia un obstáculo para la modernización social, la reconocen como agente civilizador imprescindible en las colonias²³, ante el progreso *asustador* de las misiones extranjeras, que ejercían una autoridad que no tenía carácter nacional²⁴. El Gobierno de la República vuelve a subvencionar las misiones católicas en 1919, equiparadas en términos *civilizadores* a las laicas. Es el reconocimiento implícito de su fracaso.

III. El sistema educativo durante el *Estado Novo*: formar a los blancos, asimilar a los negros

La llegada de Salazar al poder, eficiente Ministro de las Finanzas durante la Dictadura Militar, va a potenciar el papel de dependencia económica de las colonias durante el *Estado Novo*, destinadas a ser fuente de materias primas para la metrópoli. En el plano político-económico se pondrán en marcha medidas que hagan desaparecer *el estado dentro de un estado* que eran las compañías soberanas; en el legislativo se articularán una serie de reformas que darán validez legal a un racismo que verá en el *indígena* una mera mano de obra barata al servicio del *Imperio Portugués*. Se ponen en marcha medidas *eficaces* con la población nativa que dan cumplimiento al objetivo *soñado* por António Enes: «Si no aprendemos a hacer trabajar al negro, y no sabemos sacar partido de ese trabajo, en poco tiempo seremos obligados a abandonar África a favor de alguien que sea menos sentimental y más práctico que nosotros»²⁵. El Acta Colonial de 1930 recogerá todas estas medidas: centraliza-

²² Cfr. GUIMARÃES, J. M., *op. cit.*, p. 27.

²³ Cfr. MARGARIDO, A. «L'eglise catholique em Afrique Portugaise». En: *Revue française d'études politiques africaines*. Société Africaine d'Édition, núm. 61, 1971, p. 97. Citado por GUIMARÃES, J. M., *op. cit.*, p. 25.

²⁴ Cfr. MOUTINHO, M. *O Indígena no Pensamento Colonial Português. 1895-1961*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000, p. 147. En el Anuario Colonial de 1917 aparecen 121 escuelas, de las que 36 pertenecían a misiones católicas y 26 a misiones protestantes (anglicanas, presbiterianas, de las Iglesias suiza, wesleyana, americana...) Consta también una escuela privada. El resto eran escuelas públicas (distritales, municipales, militares...) y pertenecientes a las compañías soberanas. Aunque éstas eran poco dadas a formar a los habitantes de las zonas sobre las que actuaban, a pesar de tener la obligación de crear escuelas en las localidades de más de quinientos habitantes, pensamos que podría haber algunas más en sus territorios, habida cuenta de la poca información que en este anuario aparece respecto a sus actividades. Muestra inequívoca, por lo demás, de la verdadera autonomía que gozaban dentro de la colonia. Cfr. MINISTERIO DAS COLÓNIAS. *Anuario Colonial de 1917*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1917, pp. 744 y ss.

²⁵ Cfr. MONDLANE, E. *Lutar por Moçambique*. Traducción de M. L. Dias. Maputo: Centro de Estudos africanos, 1995, p. 34.

ción del poder político, control de los territorios hasta entonces bajo el poder de las grandes compañías y puesta en práctica de medidas de asimilación cultural.

La función legitimadora del nuevo orden social y político asignado a la educación vendrá de la mano de profundos cambios en la legislación educativa. En la metrópoli se simplifican los programas de enseñanza primaria, la escolaridad obligatoria se reduce a tres años (Decreto n° 16.730 de 13 de abril de 1929), se modifica la formación del profesorado, mucho más simplificada y reducida a una preparación elemental²⁶, y se da un mayor peso a la enseñanza de valores morales y religiosos, pretendiendo que la escuela contribuya con mayor eficacia, en su papel ideológico de formación de la conciencia, a una generación de lógicas de conformación social²⁷.

La Iglesia Católica se convertirá en el vértice substancial para la legitimación del *status quo* en los territorios de ultramar. El primer documento legislativo que viene a reafirmar su papel ideológico es el Estatuto Orgánico de las Misiones portuguesas en África y Timor, de 1926, que extingue definitivamente las misiones laicas y deja el campo de la educación y de la *civilización* de los africanos no asimilados a las misiones religiosas, privilegiando a las misiones católicas portuguesas. En su mismo preámbulo se hará alusión directa al peligro que suponen las misiones extranjeras de cara a los intereses nacionales:

«[Las misiones extranjeras] Promovidas y establecidas fuera de todo el espíritu de nuestras tradiciones nacionales y religiosas y de todas las relaciones con el pueblo, con el Gobierno y con la economía de Portugal, están infinitamente lejos de ser, por sí mismas, patrones de nuestro dominio, centros de irradiación de nuestra lengua, de nuestras ideas, de nuestros usos y costumbres y puntos de apoyo a nuestros emigrantes y colonos. No tienen el alma portuguesa y llegan a ser en muchos casos otra apuesta a ella y al amor de Portugal y a su prestigio»²⁸.

A cambio de beneficios patrimoniales y fiscales y del financiamiento de sus actividades con cargo al presupuesto del Estado, el gobierno de la dictadura se asegura el control sobre las misiones católicas, colocándolas bajo su dependencia y subordinándolas a la defensa exclusiva de los intereses coloniales portugueses, al mismo tiempo que impone importantes restricciones a los misioneros católicos extranjeros. Las misiones nacionales se convierten en el instrumento de la dictadura para nacionalizar y *civilizar* a millones de africanos de segunda categoría, los denominados *no asimilados*, despojados

²⁶ Cf. GUIMARÃES, J. M., *op. cit.*, p. 64.

²⁷ Cfr. NÓVOA, A. «A educação nacional». En: SERRÃO, J.; OLIVEIRA MARQUES, A.H. (coord). *Nova História da Educação*. Lisboa: Editorial Presença, 1992, Volume XII, p 460.

²⁸ Cfr. BELLO, A. P. *João Bello e a Nação*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar, s/d, p. 143.

de sus derechos de ciudadanía y reducidos a su condición de *indígenas* y que debían cumplir

«sus deberes morales y legales de trabajo, de educación y perfeccionamiento y para la transformación de sus usos y costumbres, la mejora de su actividad y su integración en el organismo y la vida de la colonia, prolongación de la madre patria»²⁹.

El Acta Colonial dará carta de ley a la política racista del *Estado Novo*, al admitir expresamente la legalidad del trabajo obligatorio para la realización de obras públicas de interés general y colectivo, por motivos penales y para asistencia en caso de desastre³⁰, y conferir rango constitucional a la segregación racial, al configurar dos tipos de habitantes en las colonias: unos con derechos (blancos y asimilados) y otros sin ellos (los no asimilados o indígenas). La política indígena de asimilación, base ideológica de toda la educación colonial durante el *Estado Novo*, se sustentará en el mestizaje biológico, la catequización religiosa y la aculturación lingüística intensa. Clasificará a la población en cinco grandes grupos, según su «grado de asimilación»: a) civilizados o evolucionados; b) mestizos; c) negros que se europeízan; d) destribalizados y e) los subdesarrollados³¹.

La aplicación de esta política racista al plano educativo se reflejará en la existencia de dos sistemas de enseñanza paralelos. Uno oficial, similar al establecido en Portugal, para los blancos y asimilados. Y otro, denominado *rudimentar*, destinado a *civilizar* a los *indígenas*, dado el estado de desarrollo de la raza negra:

«Teniendo en cuenta que los pueblos primitivos no pueden ser civilizados sino poco a poco, que la población de las colonias se compone de elementos, unos civilizados, otros primitivos, fueron instituidos (en las colonias portuguesas) dos géneros de enseñanza primaria: uno para europeos y asimilados, otro para primitivos»³².

El papel de la Iglesia se consolidará tras la firma del Concordato con el Vaticano en 1940. Los contenidos del llamado Acuerdo Misionero, desarrollados en el denominado Estatuto Misionero (Decreto ley de 5 de abril de 1941) confirman el papel legitimador del orden social asignado a las misiones católicas³³, que aparecen consideradas en su artículo segundo como «insti-

²⁹ Decreto n° 12.533, de 23 de octubre de 1926, Preámbulo, Diario del Gobierno n° 237, de 23 de octubre de 1926, p. 903.

³⁰ Cfr. MAZULA, B., *op. cit.*, p. 74. Sólo en 1971 sería derogada toda la legislación del trabajo forzado.

³¹ Cfr. GOMES, R. «Percursos da Educação Colonial no Estado Novo (1950-1964)». En NÓVOA, A. [et al.] (eds.) *Para uma História da Educação Colonial*. Porto e Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, EDUCA, 1996, pp. 161-162.

³² Estudio presentado en 1931 en la Exposición Colonial Internacional de París por el Doctor Mario Malheiros, Director General de Instrucción Pública, citado por MAZULA, B., *op. cit.*, p. 81.

³³ Contrastando con el papel de dinamización social que jugaba la Iglesia Católica en la vecina Rhodesia del Sur. Sólo un reducido sector de la Iglesia, con la figura del obispo Resende,

tuciones de utilidad imperial y sentido eminentemente civilizador»³⁴, y a cuyo personal misionero se le confiará enteramente el sistema educativo indígena. En el artículo 68 aparecen claramente especificados los objetivos que pretende este sistema:

«La enseñanza indígena obedecerá a la orientación doctrinaria establecida por la Constitución Política [...] Aquellos planes y programas tendrán como objetivo la perfecta nacionalización y moralización de los indígenas y la adquisición de hábitos y aptitudes de trabajo, de armonía con los sexos, las condiciones y conveniencias de las economías regionales, incluyendo la moralización, el abandono de la ociosidad y la preparación de futuros trabajadores rurales y artífices que produzcan lo suficiente para sus necesidades y encargos sociales»³⁵.

La enseñanza no sólo será impartida exclusivamente en portugués, sino que incluso aparece la obligación de los misioneros y sus ayudantes de utilizar este idioma fuera de las escuelas³⁶. Para mejor asegurar el objetivo asimilador, la presencia de misioneros extranjeros sufre muchas trabas, siendo admitidos sólo en caso de necesidad, para suplir la falta de personal nacional, sometidos al control político del Estado y después de haber realizado declaración expresa de renunciar a las leyes y tribunales de sus países de origen, debiendo pasar un examen en el que mostrasen que hablaban y escribían con fluidez la lengua portuguesa³⁷. A partir de 1940 los programas educativos para africanos dejan de ser elaborados por el Departamento de Educación e Instrucción Pública de Mozambique y es la Iglesia Católica quien asume esa tarea³⁸. Tenemos así el sistema educativo que más barato le sale al Estado³⁹ para legitimar el orden social existente y «formar productores, no contestatarios»⁴⁰. La oferta escolar que crece significativamente a partir del acuerdo con la Iglesia es la enseñanza indígena más básica, denominada *rudimentar*, impartida mayoritariamente a través de las misiones católicas⁴¹. A

denunciará las condiciones de vida de la población nativa. Cfr. HEDGES, D. (coord.) *História de Moçambique*. 2 vols. 2ª ed. Maputo: Livraria Universitaria Universidade Eduardo Mondlane, 1999, pp. 176-177.

³⁴ Cfr. Concordata e Acôrdo Missionário entre a Santa Sé e a República Portuguesa Assinados a 7 de Maio de 1940 e Estatuto Missionário, Lisboa, União Gráfica, 1955, p. 36.

³⁵ *Ibid.*, p. 55.

³⁶ *Ibid.*, p. 56.

³⁷ *Ibid.*, pp. 38-39.

³⁸ Cfr. MONDLANE, E., *op. cit.*, p. 58.

³⁹ Recordemos que Salazar era economista y tenía obsesión por que las colonias no resultasen gravosas al Estado.

⁴⁰ Cfr. GUIMARÃES, J. M., *op. cit.*, p. 82.

⁴¹ Cfr. PAULO, J. C. «Da «educação colonial portuguesa» ao ensino no ultramar». En: BEHENCOURT, F., CHAUDHURI, K. (coord.) *História da Expansão Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Lectores, 1999, Volume V, p. 320.

través de la práctica pedagógica se irán inculcando los valores portugueses: el recurso a la geografía, a la historia y a la moral serán temas que la normativa escolar recomiende para desarrollar las competencias lingüísticas del alumnado⁴².

El sistema educativo ha quedado perfectamente estructurado como instrumento ideológico al servicio de la dominación colonial. Las alteraciones que sufra a lo largo del *Estado Novo* no cuestionarán sus fines, sino que éstas tendrán por objeto responder a los cambios sociales y económicos en las colonias y su entorno. Sólo cuando la lucha armada sea una amenaza real se llevarán a cabo modificaciones legislativas que darán cierta carta de ciudadanía a todos los habitantes de las colonias (por lo menos teóricamente), consideradas ahora *provincias de ultramar*, y se intentará implementar un sistema educativo que responda realmente a las necesidades de formación de técnicos, no sólo europeos, sino también africanos, de cara a un imprescindible desarrollo económico que contrarreste las ansias de independencia. Derogada el Acta Colonial y convertidos todos los habitantes de Mozambique en teóricos ciudadanos de Portugal, no tiene sentido un sistema educativo dual. Poco a poco se irán produciendo cambios, tanto a nivel estructural como de *maquillaje* ideológico. Ante la desconfianza cada vez mayor hacia la enseñanza *rudimentar* misionera, y considerado insuficiente su carácter meramente *formador de la conciencia*, se implementará un sistema de enseñanza único en todas las *provincias de ultramar*⁴³, que supondrá una *africanización* de la enseñanza laica y una estatalización de la enseñanza primaria, al producirse un control más efectivo sobre la red escolar de las misiones católicas⁴⁴. Por primera vez se autoriza la utilización de las lenguas nacionales como instrumento al servicio de la enseñanza del portugués⁴⁵. Y se modifican los manuales escolares, con una cierta *africanización* de sus contenidos. En ellos, por primera vez, aparecen jóvenes negros y blancos *viviendo en armonía*.

A pesar de la expansión de la enseñanza unificada, de la mayor supervisión del Estado y de unas modificaciones legislativas que mantenían el

⁴² Cfr. INSTRUÇÃO PÚBLICA. COLONIA DE MOÇAMBIQUE. *Anuário do Ensino. Ano de 1946*. Lourenço Marques: Imprensa Nacional de Moçambique, 1947, p. 96. Portaria n.º 6.668, que establece algunas normas reguladoras de la enseñanza indígena, incluyendo el Programa para la Enseñanza *Rudimentar*.

⁴³ Vid. MINISTÉRIO DO ULTRAMAR. *O Ensino no Ultramar*, Lisboa: Agência Geral do Ultramar, 1966. Esta publicación recoge toda la normativa del nuevo sistema de enseñanza implantado en las «provincias portuguesas» en África, incluyendo programaciones y orientaciones pedagógicas detalladas de toda la educación primaria y de la nueva formación de profesores africanos.

⁴⁴ GUIMARÃES, J.M., *op. cit.*, p. 91.

⁴⁵ En 1968 el ronga, el sena y el macua serán aceptadas como lenguas vehiculares en Mozambique.

nivel de la enseñanza y aseguraban ayudas económicas al alumnado (especialmente de secundaria y universitario), con inversiones relativamente altas, las medidas tomadas no llegaron a tiempo para elevar el nivel formativo y económico de la inmensa mayoría de los habitantes de Mozambique, ni tampoco para mitigar sus ansias de independencia. El fracaso del sistema de enseñanza tanto en términos educativos como ideológicos no será más que el de la potencia colonizadora. Sólo tras la *Revolución de los Claveles* Portugal fue capaz de asumir como única solución posible su salida definitiva de África, con la que acababa el sueño de cinco siglos del *Imperio Lusitano*.

IV. La toma de conciencia de la dominación y de la situación de inferioridad

Ya en los comienzos del siglo XX la población mestiza de Lourenço Marques (a la que pronto se sumará el proletariado negro con formación) era consciente de la situación de opresión en la que vivía. Durante la I República surgirán las primeras asociaciones de población africana. Sus integrantes pertenecen al ámbito urbano, mulatos y asimilados de la pequeñísima minoría intelectual y asalariada. Pronto comienzan la publicación de periódicos donde denuncian los abusos del sistema colonial. Desde la primera organización, El Africano, creada en Lourenço Marques en 1920, irán surgiendo otras en los años siguientes, con proyección política a partir de actividades sociales, culturales y deportivas. La organización se transformó en la llamada Asociación Africana en los años treinta. Su ala radical se constituirá en el Instituto Negrófilo, que tuvo que cambiar de nombre bajo presiones del Gobierno y pasó a denominarse Centro Asociativo de los Negros de Mozambique. Desde entonces los mulatos tenderán a integrarse en la Asociación Africana, y los negros en el Centro Asociativo⁴⁶.

Entre las distintas publicaciones destaca el diario *O Brado Africano* (El Grito Africano), disuelto en 1936 por la dictadura de Salazar, que no estaba dispuesta a permitir la más mínima creación de conciencia social⁴⁷. El siguiente editorial, aparecido el 27 febrero de 1932 muestra el papel de movi-
lización que intentó jugar:

«Estamos hartos. Tuvimos que padeceros, que sufrir las terribles consecuencias de vuestras locuras, de vuestras exigencias [...] no podemos aguantar más los efectos perniciosos de vuestras decisiones políticas y administrativas. De ahora en adelante

⁴⁶ Cfr. MONDLANE, E., *op. cit.*, p. 90.

⁴⁷ El periódico, que se publicaba en portugués y en ronga, fue fundado en 1909 por João Albasini, y en él colaboraría también su hermano. Mulatos, nietos de un colono portugués, serán los precursores de una pequeña burguesía africana, con una mezcla de asimilación cultural, de lucha por la dignidad que se niega al negro y de defensa de la tierra natal. Cfr. CARVALHO, S. (coord.) *História de Moçambique*. 2 vols. Maputo: Departamento de História da UEM e Tempo, 1983., volume 2, p. 291.

rehusamos hacer mayores e inútiles sacrificios. Basta. [...] Queremos ser tratados de la misma manera que vosotros. No aspiramos a la comodidad de la que os rodeáis, gracias a vuestra fuerza. No aspiramos a vuestra educación refinada [...] menos todavía a una vida toda ella dominada por el deseo de robar a vuestro hermano. [...] Repetimos, no queremos hambre, ni sed, ni pobreza ni discriminación basada en el color [de la piel]. Hemos de aprender a usar el bisturí [...] La gangrena que propagáis entre nosotros ha de infectarnos y entonces ya no tendremos fuerza para la acción. Ahora la tenemos. [...] Nosotros, las bestias de carga»⁴⁸.

La dura represión del régimen salazarista acabará acallando todas las opiniones y manifestaciones que disientan del *destino imperial* de la nación portuguesa y de las consecuencias que dicho destino traía a los habitantes de Mozambique⁴⁹. Sin embargo, a mediados de los años cincuenta, en una época de eferescencia del panafricanismo, y con la fronteriza Tanganica de Julius Nyerere, precursor del socialismo *a la africana*, como uno de los pilares de este movimiento, surgirán diversos grupos opositores organizados que aspiran a la independencia (radicados sus miembros mayoritariamente en las vecinas colonias británicas, ante la acción de la policía secreta portuguesa, la PIDE). En 1962 Eduardo Mondlane, que había dejado su empleo como funcionario de la ONU para organizar la oposición al régimen portugués, aglutina en torno al FRELIMO a los principales movimientos opositores. Dirigirá hasta su asesinato en 1969 la fase de estructuración y la lucha armada, cuando triunfen la tesis de que ésta es la única vía posible para alcanzar la independencia:

«En 1961 era evidente que Portugal no admitiría nunca el principio de autodeterminación e independencia, ni permitiría ningún progreso democrático bajo su administración, aunque quedase claro a esas alturas que las propias soluciones portuguesas para nuestra condición de oprimidos [...] se habían constituido en un fraude sin sentido. En segundo lugar, la acción política moderada como huelgas, manifestaciones y peticiones traerían como único resultado la destrucción de los que en ella participasen. Quedaban, por tanto, sólo dos alternativas: continuar viviendo bajo un régimen imperial y represivo, o encontrar un medio de emplear la fuerza contra

⁴⁸ Cfr. MONDLANE, E., *op. cit.*, p. 90.

⁴⁹ Solamente desde los años cincuenta, y gracias a la libertad de acción y opinión que disfrutaba en su condición de obispo, será D. Sebastião Soares de Resende, titular de la diócesis de Beira, quien en sus cartas pastorales y, sobre todo, desde las editoriales del *Diário de Moçambique*, que dirigía su sobrino, realizará una denuncia pública de las condiciones en que vive la población nativa. Figura clave en la Iglesia mozambiqueña, con sus posiciones aperturistas y sociales permitirá la llegada de congregaciones extranjeras, cuyos miembros, imbuidos en el espíritu del *aggiornamento* del Concilio Vaticano II, optarán por una promoción de la población que les llevará a enfrentarse con el régimen de Salazar y, más tarde, a denunciar en Europa los abusos cometidos durante la guerra. Para consultar el pensamiento de Resende, vid. RESENDE, S.S. de. *Profeta em Moçambique*. Lisboa: DIFEL, 1994.

Portugal que fuese suficientemente eficaz para perjudicar a Portugal sin provocar nuestra propia ruina»⁵⁰.

La guerra se inicia el 25 de septiembre de 1964 en la región Maconde, próxima a Tanzania, donde el FRELIMO situará sus bases. Desde aquí se irá expandiendo por el norte del país, donde irá controlando zonas cada vez más extensas, las denominadas *zonas liberadas o semiliberadas*. Es el comienzo de nuevos desafíos, pues junto con la lucha armada se inicia un proceso contradictorio y complejo de construcción nacional en el que la educación del pueblo tendrá un papel decisivo:

«La liberación no consiste sólo en expulsar a la autoridad portuguesa, sino también en construir un nuevo país, debiendo esta construcción ser llevada a cabo con el propio proceso de destrucción colonial. [...] Somos llevados ahora a crear estructuras y tomar decisiones que determinarán el padrón del futuro gobierno nacional»⁵¹.

V. La función política de la educación en el Proyecto del FRELIMO: el *Hombre Nuevo*

Según avanza la guerra van surgiendo espacios fuera del control de la autoridad portuguesa, ocupados por el FRELIMO, territorios donde la vida de sus habitantes va a depender de las orientaciones del Frente. Este proceso dinámico de «creación de una nueva realidad»⁵² va a dar lugar a que esas zonas

«se constituyan en *lugar, momento y espacio* para dar perspectiva a un proyecto de una sociedad nueva y de un ejercicio de poder que, a su vez, exijan cambios de mentalidad y de vida; de aprendizaje de nuevos valores para la formación de una sociedad no basada en el racismo, el tribalismo, el regionalismo u otro tipo de prejuicios negativos; sobre todo, se convertía en espacio de forja de la unidad nacional a partir de un nuevo tipo de relaciones sociales de trabajo»⁵³.

Para el FRELIMO, ante esa *Sociedad Nueva* que se quiere construir surgen dos tipos de amenazas, elementos negativos y alienantes que constituyen la realidad a transformar: los valores de la sociedad tradicional y los propios del colonialismo.

«Durante el periodo precolonial, esta forma de gobierno tradicional alcanzó sus fines razonablemente bien dentro de un área limitada, dando lugar a una forma de organización adecuada al interés de la mayoría. Pero, incluso en estos casos [...] este modelo no puede satisfacer las necesidades de un estado moderno. En otras áreas, este poder contenía ya un elemento de feudalismo, permitiendo la explotación del campesinado que, con un disfraz metafísico y religioso, era aceptado. La permanen-

⁵⁰ Cfr. MONDLANE, E., *op. cit.*, p. 103.

⁵¹ *Ibid.*, p. 129.

⁵² Palabras de Eduardo Mondlane. Citado por MAZULA, B., *op. cit.*, p. 105.

⁵³ *Ibid.*

cia de tales sistemas constituye obviamente un impedimento al avance de la revolución que tiene por objetivo la igualdad social y política. Además, el colonialismo vino a pervertir todas las estructuras de poder tradicional, potenciando o introduciendo elementos autoritarios y elitistas»⁵⁴.

Este proceso de formación de la identidad nacional se basará en su dimensión cultural en el concepto de *mozambicanidade*, sentimiento a fomentar por encima de etnias y de toda la *carga negativa* que la sociedad feudal tradicional lleva incorporada. Es la famosa frase de Machel: «Unir a todos los mozambiqueños por encima de las tradiciones y de las diversas lenguas requiere que en nuestra conciencia **muera la tribu para que nazca la Nación**»⁵⁵. Frente al *socialismo a la africana* de J. Nyerere⁵⁶, que siempre quiso desmarcarse de la política de bloques e instituyó las famosas *uyamaa* como lugares de construcción de una sociedad igualitaria basada en los valores de la tradición, en la argumentación de Samora hay una ruptura con la cultura tradicional basada en su supuesto carácter acientífico, dominado por la superstición, caldo de cultivo para que los grupos dominantes de la sociedad feudal mantengan al pueblo sometido, y su incapacidad para generar ideas nuevas y una economía desarrollada:

«Debido al conocimiento superficial que tiene de la naturaleza, la sociedad tradicional la concibe como una serie de fuerzas de origen sobrenatural, más o menos hostiles al hombre. De ahí proviene que en la educación la superstición ocupe el lugar de la ciencia. Por otra parte, el débil desarrollo de la economía tradicional, basada en la agricultura de autoconsumo, ocasiona el aislamiento de la comunidad. [...] Dentro de este contexto, la educación está destinada a transmitir la tradición, erigida en dogma. El sistema de clases, de edades, de ritos de iniciación, tiene por objeto integrar a la juventud en las viejas ideas, destruir su iniciativa. Todo lo nuevo, diferente o extranjero, es combatido en nombre de la tradición. Así se impide todo progreso y la sociedad sobrevive en su inmovilismo»⁵⁷.

⁵⁴ Cfr. MONDLANE, E., *op. cit.*, pp. 129-130.

⁵⁵ Discurso de Samora Machel en la apertura de la Segunda Conferencia del Departamento de Educación y Cultura del FRELIMO, celebrada en septiembre de 1970. Cfr. FRELIMO. *Textos fundamentales del Frente de Liberación de Mozambique*. Traducción de Joana Masgrau. Barcelona: Anagrama, 1975, p. 25.

⁵⁶ Recordemos que en Tanganica (a partir de 1963 República Unida de Tanzania) tuvo sus bases el FRELIMO gracias al apoyo de Nyerere.

⁵⁷ Cfr. FRELIMO, *Textos fundamentales...*, *op. cit.*, p. 23. Al hilo de este texto, nos parece necesario remarcar dos cuestiones fundamentales en el pensamiento de los dirigentes del FRELIMO que marcarán toda su acción. Por un lado, una evolución desde la «comprensión» de Mondlane (que hace una reflexión muy interesante sobre los procesos de educación formal y no formal en el África Negra, así como de las metodologías a tomar de los sistemas educativos coloniales, no por occidentales, sino por estar adecuadas a sociedades tecnificadas), al reduccionismo que hace Machel de la cultura tradicional, vista exclusivamente como el marco de aceptación de las relaciones opresoras en una sociedad feudal atrasada. Por otro, la incapacidad de aceptar que haya

Si a esta visión de la cultura tradicional añadimos la utilización que había hecho el poder colonial de las autoridades tradicionales, principalmente a través de las funciones otorgadas a los régulos, y del papel de la Iglesia al servicio de la formación de la conciencia, los dirigentes del FRELIMO van a encontrar nuevos argumentos para oponerse a las instituciones tribales, y de paso al papel que puedan jugar las instituciones religiosas:

«Hasta nuestros días, en algunas regiones en las que el poder de los jefes permanece relativamente intacto, es corriente encontrarnos con situaciones de este tipo que camuflan, con los mitos y las supersticiones, la cruel realidad de los señores feudales. Los colonialistas, para camuflar mejor su dominación e impedir que las masas comprendieran y se rebelaran contra su situación miserable, estimularon la superstición. De este modo, difundieron numerosas religiones entre nosotros que, dividiendo a las masas, las debilitaban»⁵⁸.

Al profesor Mazula, antiguo rector de la Universidad Eduardo Mondlane, le cabe la duda de si esta postura tan negativa ante la tradición, además de dar al Frente la exclusiva en la transformación social, no supuso también anular el protagonismo de las poblaciones locales en este proceso, desde su cultura y circunstancias concretas, convirtiéndolas en un instrumento que asume pasivamente el cambio que viene dictado por los dirigentes:

«La adopción del modelo feudal occidental, cuya referencia es el capitalismo, ¿no habría inducido al FRELIMO a [cometer] algunos equívocos, distorsiones en el análisis y prejuicios, sobre todo en el área de la cultura? ¿En qué medida esa postura no contribuía también a distanciar al partido FRELIMO del Pueblo e instaurar un Sistema de Educación sin fundamento cultural? Aunque se pueda comprender que la preeminencia de la guerra no permitiese un análisis profundo de las formaciones económico-sociales mozambiqueñas, esa caracterización ¿no habría contribuido a la formación de una mentalidad que acabó por hacer del FRELIMO el único agente de transformación social, reduciendo a las poblaciones a mero objeto de esa transformación?»⁵⁹

Aunque todavía no se habían adoptado oficialmente las tesis marxista-leninistas, éstas se van perfilando en las ideas y en las acciones que se pro-

«otras visiones» y puntos de vista diferentes a la *Verdad* de las tesis oficiales del Frente. Este hecho llevará no sólo a eliminar toda disidencia interna, sino a la negación del diálogo con otras organizaciones de la sociedad en el proceso de construcción nacional, pues el único instrumento válido para la participación del pueblo será el partido. Como comenta el profesor Mazula: «Sólo en diciembre de 1982, ya en un contexto de hambre, sequía, guerra y degradación económica, la Dirección del FRELIMO reunió a los Representantes de varias Confesiones Religiosas, apelando a la unidad nacional bajo el lema *Consolidemos aquello que Nos une*». Cfr. MAZULA, B., *op. cit.*, p. 128. Cuando la presión internacional y quince años de guerra civil hagan evidente una salida negociada a la crisis como única solución viable, se aceptará el papel que otros interlocutores sociales puedan tener en el proceso de paz y en la reconstrucción del país.

⁵⁸ Cfr. FRELIMO. *Textos fundamentales...*, *op. cit.*, p. 73.

⁵⁹ Cfr. MAZULA, B., *op. cit.*, p. 129.

yectan, pues el Frente pretende, partiendo de una oposición radical al capitalismo, que las *zonas liberadas* sean espacios de destrucción de los modos de vida coloniales y de rompimiento con la *mentalidad de aldea*, para pasar a ser espacios de construcción de una nueva mentalidad mediante la transformación de las relaciones sociales de trabajo, dentro de una sociedad sin explotación basada en el poder popular⁶⁰.

Desde el principio, el FRELIMO había insistido en la importancia de la educación para el éxito de la lucha armada, dada la necesidad de tener cuadros formados, no sólo en el aspecto técnico y militar, sino también para conseguir militantes que liderasen el proceso de liberación colectiva del pueblo rompiendo con las visiones alienantes del pasado, y se convirtiesen en agentes de una nueva cultura y una nueva mentalidad:

«Cuando fue creado el FRELIMO dimos prioridad máxima a dos programas: el militar y el educativo. Atribuimos siempre gran importancia a la educación porque, en primer lugar, es esencial para el desarrollo de nuestra lucha, pues la incorporación y el apoyo de la población aumentan a medida que crece su comprensión de la situación. En segundo lugar, porque el futuro Mozambique independiente tendrá gran necesidad de ciudadanos formados para conducir al país por la vía del desarrollo»⁶¹.

Se pretendía que la *nueva escuela* permitiese el surgimiento de una manera de pensar y de actuar adecuada a las necesidades productivas, a la mejora de las condiciones de vida y fuese promotora de un desarrollo sustentado en el conocimiento científico al servicio de la colectividad, pues se pretendía «una mentalidad revolucionaria que utilizase la ciencia para servir al pueblo»⁶². De esta manera

«La tarea principal de la educación, en la enseñanza, en los libros de texto y en los programas, es inculcar en cada uno de nosotros la ideología avanzada, científica, objetiva, colectiva, que nos permita progresar en el proceso revolucionario»⁶³.

Este papel instrumental básico de la ciencia y de la técnica para el progreso de la Nación será una constante en el discurso del FRELIMO

«pues el enemigo estaba también presente en el obscurantismo, la ignorancia y la conciencia domesticada de los colonizados. Por eso, había que combatirlo también con las armas de la ciencia al servicio de la Revolución»⁶⁴.

⁶⁰ Tras el asesinato de Mondlane (recordemos que era pronorteamericano y que había vivido en los Estados Unidos y trabajado para la ONU), la dirección del movimiento queda en manos de Uria Simango, Samora Machel y Marcelino dos Santos. La expulsión del primero y de las facciones consideradas «reaccionarias» (por oponerse a los métodos de guerra y por las *posturas tribales* de algunos líderes macondes) dará el poder al *tándem* Samora Machel - Marcelino dos Santos, cuyas tesis marxista-leninistas aliñadas de maoísmo (dado el carácter campesino de sus bases) marcarán la línea ideológica del FRELIMO.

⁶¹ Cfr. MONDLANE, E., *op. cit.*, p.137.

⁶² Cfr. FRELIMO, *Textos fundamentales...*, *op. cit.*, p. 24.

⁶³ *Ibid.*, p. 25.

⁶⁴ Cfr. FRELIMO. *Mozambique: El desafío de la Revolución*. Madrid: IEPALA, 1984, p. 141.

Y seguirá impregnando el desarrollo del proyecto educativo. Así, en 1978, en el discurso de apertura de la Campaña Nacional de Alfabetización ante los trabajadores de «Puertos y Ferrocarriles» de Maputo, el ya Presidente Machel, sigue dando una prioridad al conocimiento científico como motor de desarrollo:

«La ciencia en las manos del enemigo es un instrumento de muerte. Nuestro enemigo utiliza la ciencia para oprimir, sembrar la muerte, la miseria. Para nosotros la ciencia es un instrumento de liberación, un instrumento para nuestro desarrollo»⁶⁵.

Teniendo la educación un sentido totalizador, de formación de mentalidades y de capacitación técnica para el trabajo y para la lucha armada, abarcará a toda la comunidad y a todos los procesos sociales. Todos los integrantes de la colectividad serán objeto de educación, y a la vez instrumentos del proceso educativo. En las *zonas liberadas* la función de la escuela será la de constituirse en centro de formación para: a) la emancipación del pueblo; b) el combate a las concepciones de la cultura tradicional que se oponen al cambio; c) la difusión de conocimientos científicos; d) la preparación de combatientes para la lucha armada⁶⁶.

La expresión que definirá la función del sistema educativo para el FRELIMO es la conocida frase que habla de la escuela como lugar donde surja el *Hombre Nuevo*:

«La formación del Hombre Nuevo, con una nueva mentalidad que, además de capacitarlo para resolver los problemas inmediatos procedentes de la lucha revolucionaria, debería estar preparado para transformar revolucionariamente la sociedad mozambiqueña»⁶⁷.

La educación asume así una función política de cara a la liberación y a la promoción colectiva del pueblo con las siguientes características:

-Destrucción de la *mentalidad vieja*, sustentada en la tradición y en el colonialismo, y creación y consolidación de una nueva sociedad para la construcción de un nuevo Mozambique unido, autosuficiente, próspero, independiente e internacionalista.

-Formación de una nueva mentalidad en los hombres y mujeres, científica, abierta y libre de los pesos de la superstición y de la tradición, que les haga conscientes del poder de su inteligencia y de la fuerza transformadora del trabajo, y responsables de la tarea colectiva al servicio del pueblo.

-Rechazo de todas las tendencias individualistas y de la corrupción.

-Integración *de las masas* en las tareas de la lucha armada.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 149.

⁶⁶ Cfr. MAZULA, B., *op. cit.*, p. 109.

⁶⁷ Cfr. FRELIMO. *Textos fundamentales...*, *op. cit.*, p. 25.

-Creación en los alumnos de una personalidad mozambiqueña en contacto con el mundo exterior.

-Creación de una nueva conciencia de emancipación en la mujer, y de un nuevo comportamiento y mentalidad en el hombre respecto a la mujer⁶⁸.

Se trataba, en suma, desde una perspectiva marxista, de formar la conciencia nacional por encima de las diferencias étnicas y de vincular educación, producción y lucha armada como ejes fundamentales para conseguir la emancipación del pueblo:

«Deseamos que los alumnos adquieran estos conocimientos científicos y prácticos en la escuela [...] que nos permitirán desarrollar nuestra agricultura y promover la construcción de una industria de base.[...] La combinación de la educación con la producción significa, sobre todo, la adquisición teórica y práctica de conocimientos para ser puestos a disposición de la producción, de la administración, de los servicios sociales y del combate»⁶⁹.

Como comenta Mazula, educación, producción y combate serán, articulados dialécticamente, los tres ejes de la revolución. La palabra de orden era «**Estudiar, Producir, Combatir**»⁷⁰.

La lengua utilizada en el sistema de enseñanza es otra cuestión que nos habla del papel ideológico asignado a la educación. Porque, a pesar de las críticas acérrimas a la cultura portuguesa, se insistirá en la utilización del portugués, «dado que ésta es nuestra lengua común»⁷¹, frente a las lenguas locales.

«La generalización de la lengua portuguesa es un medio de comunicación importante entre todos los mozambiqueños, un vehículo importante para nuestro porvenir común. Algunos han preguntado durante la guerra: ¿Por qué continuamos utilizando el portugués? Algunos van a decir que la Campaña de Alfabetización va a valorizar la lengua portuguesa. ¿En qué lengua hubierais deseado que iniciáramos esta Campaña? ¿En Macua, en Maconde, en Nyanja, en Ronga, en Bitonga, en Ndau, en Chuabo?»⁷²

En una época de formación de la conciencia nacional y de crítica al tribalismo, y dada la componente étnica de las diversas facciones del FRELIMO, resultaba demasiado *peligroso* aceptar como lengua vehicular alguna de las lenguas habladas en Mozambique y se optó por la lengua *¿neutral?* de los colonizadores, que además disponía del vocabulario para expresar los

⁶⁸ Cfr. MAZULA, B., *op. cit.*, pp. 110-111.

⁶⁹ Cfr. FRELIMO. *Textos fundamentales...*, *op. cit.*, p. 30.

⁷⁰ Cfr. MAZULA, B., *op. cit.*, p. 112.

⁷¹ Cfr. MONDLANE, E., *op. cit.*, p. 138.

⁷² Discurso de Samora Machel en la Apertura de la Campaña Nacional de Alfabetización. Cfr. FRELIMO. *Mozambique: El desafío...*, *op. cit.*, p. 152.

conceptos científico-técnicos tan necesarios en la perspectiva cultural y productiva, cuestión bastante difícil para los idiomas locales⁷³.

Los contenidos de los programas también nos hablan de esa componente de formación de la conciencia nacional. Así, en el I Seminario Pedagógico Nacional, celebrado en marzo de 1973, además de cuestiones relativas a la formación del profesorado y a los materiales didácticos, se trató la didáctica de las diversas asignaturas que constituían el programa de la educación en las *zonas liberadas*. Su estudio nos permite comprobar la carga ideológica de las disciplinas impartidas. Se concede una importancia fundamental a la enseñanza de la historia, de la geografía, de la política y de la producción agrícola. Esta última, por el carácter campesino de las bases del FRELIMO y por la necesidad de implementar mejoras en las técnicas de producción. Las otras tres, como formadoras de la conciencia nacional y justificadoras del proceso que se vivía. Así, se insiste en que «a través del estudio de la Historia, nosotros evaluamos las experiencias de las generaciones pasadas, y esas experiencias, en nuestro caso, nos ayudan a entender la importancia de la lucha armada»⁷⁴. La geografía era principalmente de carácter económico. En la asignatura de política, adecuando los contenidos a todos los niveles de edad, empezando por los niños recién incorporados a las escuelas, se inculcaban nociones sobre la lucha armada, el colonialismo, el imperialismo... El alumnado de secundaria hasta podía aprender la diferencia entre línea política revolucionaria y línea política reaccionaria, y profundizar en la necesidad de una lucha armada prolongada. Las matemáticas tenían un carácter eminentemente práctico.

Estos contenidos de carácter ideológico no sólo se mantuvieron una vez conseguida la independencia, sino que se consagraron en 1977 una vez que el III Congreso del FRELIMO adoptó oficialmente el marxismo-leninismo como línea programática. Sus principios quedarán consagrados en la política

⁷³ La dialéctica lenguas oficiales *versus* lenguas vehiculares recorre toda África. En general, se ha optado por las lenguas de las antiguas potencias, y progresivamente se han ido introduciendo los idiomas locales. En Mozambique, la contradictoria utilización del portugués en la enseñanza como instrumento al servicio de la unidad nacional, ha supuesto una triple discriminación: de género (la mayoría de las mujeres sigue sin hablar esta lengua hoy en día), del campo frente a la ciudad, y del centro-norte frente al sur. Al comenzar la Campaña de Alfabetización (en portugués) esta lengua ocupaba el lugar décimo por número de hablantes en el país. Hablaba portugués el 24,4 por ciento de la población, y la tenía por lengua materna el 1,1 por ciento de sus habitantes, concentrados mayoritariamente en Maputo. Cfr. MAZULA, B., *op. cit.*, p. 124. La Ley de Educación de 1992 permitió el uso de las lenguas locales en el sistema educativo. Actualmente se sigue produciendo la incorporación de las principales lenguas en la enseñanza primaria en las zonas rurales. En Sofala, por ejemplo, ya se imparte clase en chwsena y en ndau. La enseñanza en chwsena también ha alcanzado a la alfabetización de adultos.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 114.

educativa. El encuadramiento de todos los sectores educativos en la ideología del partido se pondrá de manifiesto en la modificación de los currículos, en la adecuación de los manuales a los presupuestos del FRELIMO y en las prácticas escolares, con una insistencia en la atención prioritaria a la clase trabajadora y sus hijos, en la adecuación de los contenidos a las necesidades productivas y en la priorización de criterios políticos en el acceso al estudio, especialmente en la formación de profesores y en las enseñanzas superiores⁷⁵. Particularmente interesante para comprobar la carga ideológica de la educación resulta la lectura de los primeros manuales. La conciencia política comienza a fomentarse desde el primer curso de primaria, con el comportamiento revolucionario como eje transversal.

«El Programa abre con el **Comportamiento Revolucionario** porque éste no se promueve en una asignatura especial, sino en todas las asignaturas y cursos en general. En realidad, el aprendizaje de este comportamiento no se puede situar en otro lugar, porque debe ser preocupación constante del profesor, desde el primer día de clase hasta el último: no sólo dentro del aula, también fuera; no sólo dentro del recinto escolar, también fuera de él»⁷⁶.

Este comportamiento revolucionario constaba de los siguientes aspectos:

- Aseo del cuerpo, del vestuario, del material escolar, de la escuela, de la casa y de la comunidad.
- Puntualidad.
- Espíritu de organización.
- Disciplina y obediencia.
- Espíritu colectivo.
- Respeto mutuo.
- Espíritu de sacrificio y de economía.
- Respeto al trabajo manual.
- Práctica constante de la crítica y de la autocrítica.
- Respeto a la bandera y al himno nacional.
- Respeto a los dirigentes; a la figura del Presidente Samora Machel.
- Vigilancia revolucionaria.
- Espíritu de iniciativa.

⁷⁵ *Ibid.*, pp. 162-163.

⁷⁶ Cfr. MINISTERIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, *Provas dos Programas do Ensino Primário*, I Volume, s/d., p. 2. Este libro, como consta escrito a máquina en su página de inicio, contiene las pruebas tipográficas del primer programa de educación primaria del Mozambique independiente, en elaboración. No consta lugar ni fecha de impresión.

El programa de primaria tenía una carga horaria muy grande de portugués, al que se añadían contenidos prácticos que incluían nociones de salud e higiene, de historia, de política y de vida comunitaria. Además de las sugerencias que se dan al profesorado, son los mismos contenidos a impartir los que nos vuelven a explicitar los valores y normas a inculcar en el alumnado. Para el primer curso de primaria, se incluyen las siguientes orientaciones metodológicas en la asignatura de historia:

Tabla 1
Orientaciones para impartir los temas de la asignatura de Historia en el primer curso de primaria

CONSIDERACIÓN GENERAL
El programa de Historia para el primer curso se destina esencialmente a proporcionar al niño algunas nociones generales que le permitirán, a partir de tercer curso, comprender algunos hechos históricos. El niño, en esta fase, debe poseer una idea clara de que el hombre forma parte de una sociedad continuamente transformada por él.
PUEBLO MOZAMBIQUEÑO
El niño debe llegar a comprender que él es un elemento del Pueblo, que todos los alumnos de la escuela y también los profesores son elementos del Pueblo y que todas las personas del lugar y de resto de poblaciones son del Pueblo.
UNIDAD DEL PUEBLO
Nociones a adquirir: noción de unidad y que la unión hace la fuerza; unidad entre los alumnos y entre éstos y el profesor; unidad del Pueblo; el Pueblo unido tiene más fuerza, no puede ser vencido.
FRELIMO
El FRELIMO es el Pueblo; el FRELIMO somos nosotros. No es del FRELIMO aquel que no está unido, que no es trabajador, que es perezoso.
GRUPOS DINAMIZADORES
Los grupos dinamizadores están constituidos por personas que pertenecen al Pueblo y que buscan aumentar la Unidad bajo la Dirección de la Línea del FRELIMO. Los grupos dinamizadores movilizan y organizan al Pueblo.
LUCHA – TRABAJO
El trabajo es una forma de lucha. Sin esta lucha, sin trabajo no hay producción, no hay vida. El trabajo de los campesinos y de los obreros es la base de la riqueza del Pueblo.
AMIGO – ENEMIGO – XICONHOCA
Las nociones de amigo y enemigo deben ser dadas a través de ejemplos concretos, de la vida corriente. Los niños deben aprender a distinguir los amigos y los enemigos del Pueblo, y a responder con conciencia las preguntas: ¿Quiénes son los enemigos del Pueblo Mozambiqueño? ¿Quiénes son los amigos?
HÉROES MOZAMBIQUEÑOS
Las narraciones sobre la vida de los héroes mozambiqueños son una fuente rica de motivaciones que deben ser debidamente exploradas.
BANDERAS
Identificación de las Banderas Nacional y del FRELIMO. Sus colores y su aspecto. Lo que representan (idea muy simple).

Fuente: MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, *Provas dos Programas do Ensino Primário*, I Volume, pp. 22-23.

La Ley del Sistema Nacional de Educación de 1983 definirá claramente los principios fundamentales que la sustenten en la línea que estamos argumentando⁷⁷. Así, además de explicar los medios de transmisión del conocimiento en la sociedad tradicional, la imposición de una educación colonial al servicio de la explotación y la colonización y la negación y ruptura que supuso la lucha armada con el colonialismo y la educación colonial, insiste en que el sistema de educación debe, tanto en su contenido como en su estructura y método, conducir a la creación del Hombre Nuevo en la construcción de la sociedad socialista, siendo el Sistema Nacional de Educación «un proceso que contribuirá a la formación de un Hombre mozambiqueño con conciencia patriótica, científicamente preparado, profesional y técnicamente capacitado y culturalmente libre»⁷⁸.

VI. El pragmatismo de los dirigentes del FRELIMO: asumir el neoliberalismo

Las finalidades anteriores continuarán guiando toda la política educativa y los programas desarrollados por el FRELIMO en la primera mitad de los años ochenta (alfabetización de adultos, enseñanza primaria, escuelas profesionales...) hasta que la insostenible situación política y social, consecuencia de la guerra civil en un contexto internacional de pronta desaparición del bloque soviético, desembocará en un proceso de paz que vendrá acompañado de un cambio de paradigma, con la aceptación de la democracia multipartidista en lo político, de la sociedad de mercado en lo económico y del pensamiento neoliberal en lo ideológico. Todo ello a cambio de la ayuda económica y técnica que necesitaba un país que se desangraba irremediablemente, con casi cinco millones de desplazados (un treinta por ciento de la población), los campos abandonados por los campesinos que huían del conflicto y una economía de guerra, agravada por las sequías que diezaban las cosechas, que no satisfacía las necesidades básicas de la población.

Particularmente interesante resulta comparar los principios y objetivos de las Leyes de Educación, en concreto, los de la Ley 4/83 que estamos citando con los que aparecen en la Ley 6/92 que siguió a la firma del proceso de paz y a la ruptura con las ahora *viejas* concepciones marxistas. Podemos comprobar así el giro que va a significar, en un proceso iniciado antes de la caída del muro de Berlín, asumir los nuevos presupuestos educativos (véase Tabla 2).

Además de desaparecer todas las referencias a los principios del marxismo (la creación del Hombre Nuevo, el protagonismo de la alianza obrero-campesina y el papel de la ciencia y de la técnica en la construcción de la sociedad), deja de explicitarse que el derecho a la educación se traduce en la

⁷⁷ Ley n.º 4/83 de 23 de marzo, publicada en el *Boletim da República* de 23 de marzo de 1983, I Série, número 12, pp. 13-24.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 13.

igualdad de oportunidades en el acceso y en la necesidad de una educación permanente.

Tabla 2
EVOLUCIÓN DE LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN MOZAMBIQUE
PRINCIPIOS GENERALES DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN

Ley 4/83	Ley 6/92
<p>La educación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es un derecho y un deber de todo ciudadano, lo que se traduce en la igualdad de oportunidades de acceso y en la educación permanente del pueblo. 2. Refuerza el papel dirigente de la clase obrera y la alianza obrero-campesina. 3. Garantiza la apropiación de la ciencia, de la técnica y de la cultura por las clases trabajadoras. 4. Constituye un factor para el desarrollo económico, social y cultural del País. 5. Es el instrumento principal para la creación del Hombre Nuevo, hombre liberado de toda la carga ideológica y política de la formación colonial y de los valores negativos de la formación tradicional. 6. Se basa en las experiencias nacionales, en los principios universales del Marxismo-Leninismo y en el patrimonio científico, técnico y cultural de la Humanidad. 7. Es dirigida, planificada y controlada por el Estado, que garantiza su universalidad y laicidad. 	<p>El Sistema Nacional de Educación (SNE) se orienta por los siguientes principios:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La educación es un derecho y un deber de todos los ciudadanos. ▪ El Estado permite la participación de otras entidades, incluidas las comunitarias, cooperativas, empresariales y privadas en el proceso educativo, organizando y promoviendo la enseñanza en los términos definidos en la Constitución. ▪ La enseñanza pública es laica.

Fuente: *Boletim da República*. I Série, número 12 de 23 de marzo de 1983 y I Série, número 19 de 6 de mayo de 1992.

La aceptación de los principios neoliberales supone también el cambio radical en relación al papel asignado al Estado, aceptándose la participación de otros agentes educativos, incluyendo la iniciativa privada (con sus *pros* y sus *contras*, como bien señalan los informes de la UNESCO, pues a la vez que puede mejorar el acceso a la educación básica, también permite la apertura de centros de nivel asequibles sólo a las élites). En esta misma línea, se pasa del ateísmo militante del partido y de la laicidad de la educación a que vuelvan a tener un papel en la enseñanza (secundaria y universitaria) las diferentes confesiones religiosas⁷⁹ (protestantes, católicos, nuevas iglesias africanas, musulmanes).

⁷⁹ Aunque, *evidentemente*, el hecho religioso sigue sin aparecer en los programas curriculares.

Por supuesto, también desaparece otro típico elemento del análisis marxista, el análisis estructural aplicado a los diversos elementos del sistema educativo, concretado en una serie de principios que hasta entonces regían su estructura: unicidad dentro de los diversos subsistemas y niveles de enseñanza; correspondencia entre objetivos, contenidos y estructura de la educación y la transformación de la sociedad; articulación e integración horizontal y vertical de todos los niveles de enseñanza dentro de cada subsistema y entre estos⁸⁰.

Estas modificaciones en los principios generales tendrán su traducción en los objetivos que se asignan a la educación, como podemos observar a partir de la comparación que aparece en la Tabla 3.

Además de la *obvia* desaparición del objetivo central de formar al *Hombre Nuevo*, destacan supresiones muy significativas:

-No se incluye la necesidad de una formación política e ideológica de la población, y en consecuencia, la prioridad de que el profesorado dominase estos contenidos.

-Las instituciones educativas dejan de ser un instrumento para la consolidación del Poder Popular.

-Desaparece el papel del portugués como factor de consolidación de la unidad nacional.

Ha quedado desmontada la ideología marxista que durante treinta años guió al FRELIMO. En su lugar, no aparece ninguna otra⁸¹. La actual política educativa, al amparo de la asistencia técnica y financiera internacional, continúa considerando a la educación un instrumento central para la mejora de las condiciones de vida y para la elevación del nivel técnico y científico, a lo que se añade que debe ser base para el desarrollo social y para la lucha por la reconciliación nacional⁸². La calidad en la gestión y la necesidad de conseguir fondos destinados a salud, nutrición y educación son los únicos elementos que se explicitan. Por primera vez aparecen actuaciones que tienen en cuenta el componente cultural.

⁸⁰ Cfr. *Boletim da República* de 23 de marzo de 1983, I Série, número 12, p. 24.

⁸¹ Marcelino dos Santos, otrora el más firme impulsor de la línea maoísta en el partido y único superviviente de la cúpula dirigente en la época fundacional del FRELIMO, es el que ahora, como Presidente de la Asamblea de la República, deroga la Ley 4/83 y promulga la 6/92. Una prueba simbólica, pero bastante elocuente del cambio de paradigma producido.

⁸² Introducción a la Resolución 8/95 de 22 de agosto, que establece la Política Nacional de Educación en el marco del Programa Quinquenal 1995-1999. Cfr. *Boletim da República*, I Série, número 41, p. 46.

Tabla 3
EVOLUCIÓN DE LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN MOZAMBIQUE
OBJETIVOS DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN

Ley 4/83	Ley 6/92
OBJETIVO CENTRAL	
<p>La formación del Hombre Nuevo, un hombre libre del oscurantismo, de la superstición y de la mentalidad burguesa y colonial, un hombre que asume los valores de la sociedad socialista. En concreto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La unidad nacional, el amor a la Patria y el espíritu del internacionalismo proletario. ▪ El gusto por el estudio, por el trabajo y por la vida colectiva. ▪ El espíritu de iniciativa y el sentido de la responsabilidad. ▪ La concepción científica y materialista del mundo. ▪ El empeño y la contribución activa con todos sus conocimientos, capacidades y energía en la construcción del socialismo. 	No aparece
OBJETIVOS GENERALES	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formar ciudadanos con una sólida preparación política, ideológica, científica, técnica, cultural y física, y una elevada educación patriótica y cívica. ▪ Erradicar el analfabetismo de modo a proporcionar a todo el pueblo el acceso al conocimiento científico y el desarrollo pleno de sus capacidades. ▪ Introducir la escolaridad obligatoria y universal como medio para garantizar la educación básica a todos los jóvenes. ▪ Asegurar a todos los mozambiqueños el acceso a la formación profesional. ▪ Formar al profesor como educador y profesional consciente con profunda preparación política e ideológica, científica y pedagógica, capaz de educar a los jóvenes y adultos en los valores de la sociedad socialista. ▪ Formar científicos y especialistas debidamente preparados que permitan el desarrollo de la investigación científica. ▪ Difundir, a través de la enseñanza, la utilización de la lengua portuguesa contribuyendo a la consolidación de la unidad nacional. ▪ Desarrollar la sensibilidad estética y la capacidad artística de los niños, jóvenes y adultos. ▪ Hacer de las instituciones de la enseñanza bases revolucionarias para la consolidación del Poder Popular, profundamente insertas en la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formar ciudadanos con una sólida preparación científica, técnica, cultural y física y una elevada educación moral cívica y patriótica. ▪ Erradicar el analfabetismo de modo a proporcionar a todo el pueblo el acceso al conocimiento científico y el desarrollo pleno de sus capacidades. ▪ Garantizar la enseñanza básica a todos los ciudadanos a través de la introducción progresiva de la escolaridad obligatoria. ▪ Asegurar a todos los mozambiqueños el acceso a la formación profesional. ▪ Formar al profesor como educador y profesional consciente con profunda preparación científica y pedagógica. ▪ Formar científicos y especialistas debidamente preparados que permitan el desarrollo de la producción y de la investigación científica. ▪ Desarrollar la sensibilidad estética y la capacidad artística de los niños, jóvenes y adultos.

Fuente: *Boletim da Republica*. I Série, número 12 de 23 de marzo de 1983 y I Série, número 19 de 6 de mayo de 1992.

VII. A modo de conclusión: ¿El cambio de paradigma beneficiará a todos y a todas?

Mozambique entró en 1992 en *el fin de la historia* de Fukuyama, en la aldea global que no necesita explicitar sus principios y valores porque éstos, en la sociedad del pensamiento único, son *obvios* y universales. Y no por su carácter explícito, sino porque acompañan irremediamente a las prácticas y a las mentalidades asociadas a las nuevas reglas de juego. Su aceptación es el remedio que les ha tocado jugar a los países empobrecidos. Sus dirigentes, y de eso saben mucho los líderes mozambiqueños, no se han visto resentidos, al contrario, los beneficios obtenidos están siendo grandes para las élites en el poder⁸³.

También es verdad que son manifiestas las mejoras del sistema educativo en los últimos años. El esfuerzo realizado por el gobierno mozambiqueño en relación al acceso universal a la educación primaria ha sido grande. En trece años (desde 1992) se ha triplicado la matrícula en la EP1⁸⁴, con una práctica equidad de género en el acceso en 2005; se ha ampliado y mejorado una red escolar muy deteriorada tras la guerra civil; se han hecho grandes esfuerzos en la capacitación de nuevos profesionales de la educación y han aumentado los recursos financieros para transformar el sistema educativo: modificación del currículo, potenciación de las lenguas locales en la enseñanza, disminución de los gastos escolares del alumnado, provisión de los libros de texto en primaria...

Sin embargo, la falta de medios humanos y económicos, las carencias en la gestión y en prácticas de buen gobierno y la ausencia de una política de discriminación positiva hacia los sectores de población más vulnerables y que, precisamente, más precisan de mejoras, ponen en peligro los logros conseguidos y, sobre todo, han hecho aumentar la brecha de la desigualdad social y educativa en el país.

⁸³ El profesor Mazula, alguien con un conocimiento profundo de la situación y que no podría ser tildado de «enemigo» por el FRELIMO, explica que este «aburguesamiento» de las élites en el poder comenzó pronto: «En poco tiempo, el Partido se transformó en un partido burgués, apoyado en la acumulación centrada en el Estado y en una redistribución selectiva de los bienes nacionales. [...] Ya desde 1974-1975, ante los graves problemas políticos y económicos de sabotaje, de funcionamiento del aparato de un Estado falto de personal, el Partido no supo preservar su naturaleza revolucionaria, y no consiguió crear estructuras organizativas de clase para combatir ese partido burgués. A medida que la situación económica y militar se fue deteriorando, con inundaciones en 1978, sequías prolongadas con efectos catastróficos sin precedentes (1981-1982), de escasez e irregularidad de lluvias [...] el Partido/Estado fue buscando en terceros las causas de la ineficacia de sus soluciones y buscando otras igualmente ineficaces. [...] Esta situación se agravó en los años siguientes con la guerra civil». Cfr. MAZULA, B., *op. cit.*, p. 159.

⁸⁴ Primer ciclo de primaria, de cinco años de duración.

Una ratio aumentando de manera desproporcionada en la EP1 (en 2007 superaba los ochenta alumnos por aula), la no atención a la primera infancia, la todavía incorporación tardía al sistema educativo de buena parte de la población (especialmente de las niñas), las dificultades para retener en la escuela con un aprovechamiento adecuado a la población escolar, el incremento de la desigualdad de género según se avanza en el sistema educativo, la incapacidad para formar competentemente a una cantidad suficiente de profesorado y, por último, las asimetrías regionales y entre el campo y la ciudad en el acceso a la educación son las debilidades más importantes. Cuestiones que inciden sobre todo en los colectivos vulnerables, la población pobre de las zonas rurales y de los suburbios, entre los que destacan los huérfanos y los niños de la calle. La no escolarización, el abandono progresivo o la no consecución de una alfabetización irreversible de estos colectivos son la expresión más manifiesta del *darwinismo educativo* que caracteriza al momento presente⁸⁵. A esta situación de la población infantil habría que añadir la falta de medios para la alfabetización de las mujeres y para otros programas de apoyo asociados, relativos a nutrición, salud y economía popular en un país lastrado por la pandemia del SIDA (16 por ciento de la población adulta) y con más de un tercio de su población viviendo con menos de un dólar al día.

A estas alturas de 2009, y a la vista de los datos que exponen los informes de seguimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y de la Campaña Educación para Todos, permítanme que dude de la fecha en la que los beneficios del tan alabado crecimiento económico suscitado por la asunción del neoliberalismo lleguen a las mayorías excluidas de Mozambique, esos hijos y nietos del pueblo mozambiqueño por cuya liberación se levantaron en armas hace cuarenta y siete años los que todavía hoy siguen detentando el poder político *del Rovuma al Maputo*.

Legislación consultada

Concordata e Acôrdo Missionário entre a Santa Sé e a República Portuguesa Assinados a 7 de Maio de 1940 e Estatuto Missionário. Lisboa: União Gráfica, 1955.

⁸⁵ En los barrios periféricos de las grandes ciudades las insuficientes y masificadas escuelas de primaria funcionan a cuatro turnos de tres horas cada uno, impartida la docencia en portugués, lengua que no es vehicular para la mayoría del alumnado. Esta es una de las muchas manifestaciones de cómo afecta el nuevo paradigma a los vulnerables, cuando las medidas de carácter general implementadas no llegan a los excluidos del sistema. Y estamos hablando de los privilegiados que han podido conseguir una plaza escolar. Esta misma precariedad podría explicitarse en relación al acceso a la salud, a las condiciones sanitarias y a los medios de vida.

Decreto nº 12.533, de 23 de octubre de 1926, Preámbulo, Diario del Gobierno nº 237, de 23 de octubre de 1926.

INSTRUÇÃO PÚBLICA. COLONIA DE MOÇAMBIQUE. *Anuário do Ensino. Ano de 1946*. Lourenço Marques: Imprensa Nacional de Moçambique, 1947.

Ley de Educação 4/83. *Boletim da República. I Série, número 12 de 23 de marzo de 1983*.

Ley de Educação 6/92. *Boletim da República. I Série, número 19 de 6 de mayo de 1992*.

Resolução 8/95. Política Nacional de Educação. *Boletim da República, I Série, número 41 de 22 de agosto de 1995*.

Referencias bibliográficas citadas

BELLO, A. P. *João Bello e a Nação*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar, s/d.

BERTULLI, C. *Croce e Spada in Mozambico*. Roma: Coines Edizioni, 1974.

BURGOS, B. *Culturas africanas y desarrollo. Intentos africanos de renovación*. Madrid: Fundación Sur, 2007.

CAPELA, J. *A República Militar da Maçanja da Costa (1862-1898)*. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique, 1988.

CARVALHO, S. (coord.) *História de Moçambique*. 2 vols. Maputo: Departamento de História da UEM e Tempo, 1983.

ENES, A. *Moçambique. Relatório apresentado ao Governo*. 4ª edición, facsímil de la de 1946. Lisboa: Imprensa Nacional, 1971.

FERREIRA DA SILVA, F. *Relatório. A Obra Missionária na Província de Moçambique*. Porto: Typographia a Vapor da Officina de São José, 1911, pp. 59-61

FRELIMO. *Mozambique: El desafío de la Revolución*. Madrid: IEPALA, 1984.

_____. *Textos fundamentales del Frente de Liberación de Mozambique*. Traducción de Joana Masgrau. Barcelona: Anagrama, 1975.

GOMES, R. «Percursos da Educação Colonial no Estado Novo (1950-1964)». En NÓVOA, A. [et al.] (eds.) *Para uma História da Educação Colonial*. Porto e Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, EDUCA, 1996.

GUIMARÃES, J. M. *A Política «Educativa» do Colonialismo Português em África. Da I República ao Estado Novo (1910-1974)*. Porto: Profedições, 2006.

HEDGES, D. (coord.) *História de Moçambique*. 2 vols. 2ª ed. Maputo: Livraria Universitaria Universidade Eduardo Mondlane, 1999.

M'BOKOLO, E. *Afrique Noire. Historie et civilisations*. París: UREF, 1992, vol. 2.

MARGARIDO, A. «L'eglise catholique em Afrique Portugaise». En: *Revue française d'études politiques africaines*. Societé Africaine d'Édition, núm. 61, 1971.

MATOS, N. de. «A Acção Civilizadora do Exército português no Ultramar». En: *Primeiro Congresso Militar Colonial*. Porto: 1934

MAZULA, A. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

MINISTÉRIO DAS COLÓNIAS. *Anuario Colonial de 1917*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1917.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, *Provas dos Programas do Ensino Primário*, I Volume, s/d.

MINISTÉRIO DO ULTRAMAR. *O Ensino no Ultramar*, Lisboa: Agência Geral do Ultramar, 1966.

MONDLANE, E. *Lutar por Moçambique*. Traducción de M. L. Dias. Maputo: Centro de Estudos africanos, 1995.

MOUTINHO, M. *O Indígena no Pensamento Colonial Português. 1895-1961*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000.

NEWITT, M. *A History of Mozambique*. 2ª edición, Londres: C. Hurst and Company, 1997.

NÓVOA, A. «A educação nacional». En: SERRÃO, J.; OLIVEIRA MARQUES, A.H. (coord). *Nova História da Educação*. Lisboa: Editorial Presença, 1992, Volume XII,

PAULO, J. C. «Da «educação colonial portuguesa» ao ensino no ultramar». En: BEHENCOURT, F., CHAUDHURI, K. (coord). *História da Expansão Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Lectores, 1999, Volume V.

PNUD. *Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008. La lucha contra el cambio climático: Solidaridad frente a un mundo dividido*. Nueva York: autor, 2007.

RESENDE, S.S. de. *Profeta em Moçambique*. Lisboa: DIFEL, 1994.

SILVA, A. da. *Mentalidade Missiológica dos Jesuítas em Moçambique antes de 1759*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1966.

SOUSA FERREIRA E. *O fim de uma era: O colonialismo português em África*. Lisboa: Sá da Costa, 1977.

Apéndice: La ideología en los manuales escolares

Presento a continuación una pequeña muestra, que intenta ser significativa, del tratamiento de los contenidos ideológicos a través de los libros de lecturas utilizados en las escuelas en Mozambique, tanto en la época colonial como tras la independencia.

Libro de lectura. Enseñanza de adaptación

Corresponde a la enseñanza primaria. Curso desconocido al no disponer de la tapa y primeras páginas del libro. Posterior a 1963.

Portugal

Portugal, niños míos, es, como ya sabéis, nuestra Patria.

Es nuestra porque nos fue dejada por nuestros abuelos, que son todos los portugueses que vivieron antes que nosotros.

La Patria es, pues, el regalo más bonito y más rico que todos recibimos. Por eso tenemos la obligación de guardarla muy bien.

Cuando seáis hombres y podáis visitar sus ciudades y villas, recorrer sus sierras y admirar sus ríos y mares, veréis que no hay tierra más bella que la vuestra.

Os va a ser difícil conocer todo vuestro Portugal porque es muy grande. Sus tierras están repartidas por casi todo el Mundo.

Y, todas juntas, forman la segunda mayor nación de Europa.

Mozambique, Angola, Guinea, Timor, etc., son tierras portuguesas, y su hermosura, su grandeza y su riqueza han de crear en vosotros el orgullo de ser portugueses.

Amar y defender a la Patria es deber de todos nosotros.

* * *

Un día corrí el mundo,
y aquí volví al atardecer...
- ¡Oh Portugal, dulce Patria!
No hay tierra igual a la mía.

p. 94

La bandera nacional

Era domingo.

Alberto iba a misa.

En la avenida de la administración, se izaba la Bandera Nacional.

Todas las personas se encontraban firmes y los hombres estaban con la cabeza descubierta. Así habían permanecido hasta que la Bandera llegó a la cima del mástil.

Alberto se puso también firme y se quitó la gorra.

Él ya había aprendido en la escuela que debemos asistir al izar de la Bandera con el mayor respeto, porque ella representa a Portugal, nuestra querida Patria.

Él sabía también que los otros símbolos de la Patria son el Señor Presidente de la República y el Himno Nacional.

p.71

Libro de lectura. Periodo postindependencia.

Corresponde a la enseñanza primaria. Curso desconocido al no disponer de la tapa y primeras páginas del libro. Alrededor de 1977.

En el ansia de libertad

¿Quién?

¿Quién no quería libertad?

Todos querían

Pero no podían hablar

Porque por todas partes

Aquí y allá

Era el colonialismo

El colonialismo.

¿Quién no conoció

El chicote, el chibalo o la palmatoria?

Incluso un niño de pecho

Vio a su madre golpeada,

Llevada para Mpanga,

Vio a su padre amarrado

Deportado para el Mwangani

Nuestros hermanos, padres y tíos

Vivos fueron enterrados

Y sobre sus túmulos

Se levantan palmeras

Todo esto porque

Hablaron de LIBERTAD

Libertad para el pueblo mozambiqueño

Del Rovuma al Maputo.

C. C. Nyusi

VOCABULARIO

Mpanga – Localidad en la provincia de Cabo Delgado

Mwangani – Xibalo, trabajo forzado.

El día 1º de mayo

Llegó el día 1º de Mayo.

Hoy todos estamos alegres. En Niassa, en Cabo Delgado, en Manica, en Gaza..., en todas los pueblos, en todas las aldeas, en todas las ciudades hay fiesta.

Los trabajadores en las fábricas, los maestros en las escuelas, los médicos en los hospitales, los campesinos, los soldados, todos, todos los trabajadores están de fiesta.

El día 1º de Mayo es el Día de los Trabajadores.

Este día no sólo se festeja en nuestro país. El 1º de Mayo es el día de los trabajadores de todo el mundo.

p. 52

El día del trabajador

Primero de Mayo

Día del trabajo

Fiesta de los trabajadores.

Obreros, campesinos

Enfermeros, maestros

Soldados y combatientes

Médicos y estudiantes...

Todos, todos unidos

Vamos a festejar este día.

¡Unidad! ¡Unidad! ¡Unidad!

¡Venceremos! ¡Venceremos! ¡Venceremos!

p. 53

La lucha continúa

Mozambique se tornó independiente el día 25 de junio de 1975.

Del Rovuma al Maputo, todos los mozambiqueños sintieron una gran alegría y fue un día de fiesta en todos los corazones.

El pueblo mozambiqueño festejó esa fecha histórica con disciplina.

¿Y ahora? ¿Nos vamos a quedar de brazos cruzados? ¿Ya está todo hecho?

¡No! Tenemos por delante una gran tarea: LA LUCHA CONTINÚA.

Todos nosotros debemos comprometernos y unirnos al servicio de la Patria.

Entre nosotros todavía hay ignorancia, miseria, hambre, desnudez y enfermedades. Sólo con el trabajo y el estudio de todos acabaremos con esos males.

p. 57

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN COMO HISTORIA DE LA INFANCIA. EL EJEMPLO DE BUENAVENTURA DELGADO

History of Education as history of Childhood. The example of Buenaventura Delgado

Dra. Angela Giallongo

E-mail: giallongoa@libero.it
(Universidad de Urbino, Italia)

RESUMEN: Buenaventura Delgado con su *Historia de la infancia* (Ariel, 1998) ampliaba el cambio que los estudios internacionales ejecutaron en los años 1999-2000. En aquella fecunda década, su enfoque contribuía además a desarrollar de manera comparativa y multidisciplinar ese ámbito de estudio en España. Este artículo destaca, en su investigación, las prácticas, los conceptos, las reglas emocionales que, a lo largo de las diferentes épocas históricas, han cambiado la percepción y la educación de la infancia. De hecho, el libro describe con rigor una amplia gama de fenómenos, de actitudes heterogéneas, de reformas y creencias que han acompañado la exclusión o la aceptación de los niños a lo largo de la historia occidental y oriental. Por medio de este enfoque, que da comienzo a la historia de los derechos infantiles, Delgado reconstruye «desde el fondo» la vida real de las relaciones educativas entre adultos y menores. Por último, el llamamiento al respeto de las individualidades y de los derechos de los niños sugiere un intenso empeño ético y civil: por medio de la niñez se determina el futuro de la especie humana y el sentido de la humanidad.

Palabras clave: Buenaventura Delgado, Historia de la percepción y de la educación de la infancia, Los derechos de los niños.

ABSTRACT: Buenaventura Delgado with *Historia de la infancia* (Ariel, 1998) widened the turning carried out by international studies during the years 1990-2000. In that fertile decade, his approach contributed furthermore to develop this field of studies in Spain in a comparative and multidisciplinary way. This essay underlines in his investigation the practices, the concepts and the emotional rules that have modified the perception and the education of childhood across the different historical periods. As a matter of fact, the book outlines rigorously a wide range of phenomena, heterogeneous attitudes, reforms and beliefs attending the exclusion or the acceptance of children during the western and eastern history. Through this focus point, which inaugurates the history of infantile rights, Delgado remodels «from the bottom» the real

life of educative relationships between adults and minors. The appeal to the respect of children's rights and individuality implies finally an intense ethic and civil involvement: human species' future and his sense of humanity are defined through the childhood.

Key words: Buenaventura Delgado, Historical and Educational Differences between Representations of Childhood, Children's Rights.

Fecha de recepción: 12-IX-2009

Fecha de aceptación: 18-X-2009

1. Variedad de investigaciones acerca de la historia de la infancia

En la década 1990-2000 las investigaciones sobre la historia de la infancia, después de la obra pionera de Ph. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* de 1960, se multiplicaron a nivel internacional¹, desde Estados Unidos hasta Suramérica, desde los países del Este a Oriente medio y Europa. Estos intereses por el estudio, junto a innovadores impulsos sociales,

¹ Sin hacer un balance sobre los temas, las épocas y las metodologías que han caracterizado a nivel geográfico los diferentes enfoques historiográficos, quisiera destacar algunas entre las más significativas investigaciones españolas, italianas, francesas, americanas e inglesas de la década 1990-2000: CAMBI, F. e ULIVIERI, S.: *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, Firenze, La Nuova Italia, 1988; GIALONGO, A.: *Il bambino medievale. Educazione ed infanzia nel Medioevo*, Bari, Dedalo, 1990; BECCHI, E. e JULIA, D.: (a cura di), *Storia dell'infanzia*, vol. I *Dal l'Antichità al Seicento* e Vol. II *Dal Settecento ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1996; CAIMI, L.: (a cura di) *Infanzia, educazione e società in Italia*, Sassari, Edes, 1997; CARLI, S.: *Historia de la infancia: Una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año III, N°4, 1994; ALEXANDRE-BIDON, D; LETT, D., *L'enfant à l'ombre des cathédrales*, Lyon, 1985; RICHE', P. y ALEXANDRE-BIDON, D.: *L'enfance au Moyen Age (Ve-XVe siècles)*, Paris, Seuil, 1994; LAURENT, S.: *Naître au Moyen Age. De la conception à la naissance: la grossesse et l'accouchement (XIIe-XVe siècles)*, Paris, Seuil, 1989; MAUSE, Lloyd de, *The Psychohistory*, New York, 1974; SAHAR, S.: *Childhood in the Middle Ages*, London-New York, 1990; CUNNINGHAM, H.: *The Children of the Poor: Representations of Childhood since the Seventeenth Century*, Oxford, Basil Blackwell, 1991; DEKKER, R.: *Children, Memory and Autobiography in Holland: From the Golden Age to Romanticism*, London, Macmillan, 1999; OSBORN KEITH, D.: *Early Childhood Education in Historical Perspective* Education Associate, United States of America, 1991; FASS y S.P. and M.A. MASON, M.A.: *Childhood in America*, New York, University Press, 2000; LASCARIDES Celia V.& Huinitz, Blythef, *History of early Childhood Education*, London, Palmer Press, 2000; FILDES, V.A.: *Wet Nursing: A History from Antiquity to the Present* Basil Blackwell, Oxford 1988; HAWES, J.M and HINER, N.R.: *Children in Historical and Comparative Perspective: An International Handbook and Research Guide*, New York, Greenwood Press, 1991; HEYWOOD, C.: *A History of Childhood*, Cambridge, Polity Press-Blackwell, 2001; HUNT, P.: *Children's Literature: An Illustrated History*, Oxford, University Press, 1995; McMILLAN, S.G.: *Motherhood in the Old South: Pregnancy, Childbirth and Infant Rearing*, Louisiana University Press, Baton Rouge 1990; WEST, E.: *Growing up with the Country: Childhood on the Far West Frontier*, Albuquerque, University Of New Messico Press 1989.

contribuyeron a transformar la visión tradicional de la niñez, a enriquecer nuestros conocimientos sobre cada país y sobre la sociedad global. Desde el desarrollo de estas investigaciones han nacido, en Europa y en los países extraeuropeos, cursos universitarios *ad hoc*² que han calificado ulteriormente la preparación de los futuros educadores: estas enseñanzas eran inconcebibles hace treinta años, tanto como hoy resultan imprevisibles los tiempos de espera que proporcionarán a la historia de la infancia y de los jóvenes en las escuelas el lugar que le corresponde.

El volumen *Historia de la infancia* de Buenaventura Delgado, en 1998, secundaba sin vacilaciones esta orientación.

El encanto de este libro –que yo traduje y propuse a las universidades y al público italiano en 1992³– origina de la capacidad de ofrecer a los lectores un animado escenario entorno a la diversidad de comportamientos sociales con respecto a los menores. El objetivo principal de los trece capítulos es descubrir la realidad histórica de la infancia en las culturas orales del Mediterráneo a los albores del siglo XXI.

A partir del indócil material sobre el asunto llegado hasta nosotros, Delgado reconstruyó contextos significativos, empezando por los restos materiales y simbólicos del pasado. Consultó fuentes legislativas eclesiásticas y seculares, teniendo en cuenta las preferencias otorgadas por la Iglesia y por el Estado Ibérico hacia determinadas elecciones educativas. El papel que juegan la Iglesia (en el bautismo, la cura de los huérfanos, la educación, etc.) y el Estado (escolarización, derechos, higiene, salud, protección) están constantemente documentados. Se descubre así, entre otras cosas, la causa del éxito de Locke. La burguesía española conservadora del siglo XVIII prefería la educación aristocrática del *gentleman* a la del ciudadano sostenida por Rousseau.

En el mismo tiempo, Delgado nos enseña personajes de gran interés nacional, y autores que, como Quintiliano y Vives, en momentos diferentes habían encontrado una merecida reputación en Europa. Entre los primeros, a través de las cartas llenas de cariño que Felipe II escribió a sus hijos, recobra aliento un insólito texto renacentista de pre-escritura, todavía en uso en las guarderías, instituidas en España en 1876.

Paralelamente explora las contribuciones en las diferentes disciplinas que en la tradición occidental y oriental han guiado el descubrimiento de la

² Para una bibliografía comentada acerca del estudio de específicas unidades didácticas del concepto de infancia en el proceso histórico y en las investigaciones historiográficas resulta muy útil el libro de PERNIL ALARCON, P.: *Historia de la infancia, Guía Didáctica*, Madrid, UNED, 2003.

³ Edición italiana de DELGADO, B.: *Storia dell'infanzia*, Bari, Dedalo, 2002, Prefación y traducción de GIALLONGO, A. .

infancia: desde las consolidadas relaciones, en la antigüedad, de la *paideia* con la medicina, hasta las más recientes con la biología, la psicología, la psicoanálisis, la psiquiatría, la sociología y con las otras ciencias.

Otros aspectos, como la sobrevivencia de antiguas creencias en torno a la protección de la salud infantil, se dirigen en cambio a la exploración del sentido común: un tema clave para comprender los comportamientos de los adultos hacia los menores en poblaciones y culturas diversas en el espacio y el tiempo.

Se asiste así a un rompecabezas que se va completando de capítulo en capítulo: los testimonios arriba mencionados se integran con otros (los sacrificios de niños, las divinidades protectoras de la niñez, la duración de la lactancia, los primeros cuidados, los procesos de aprendizaje, el fin de la infancia, las fiestas, etc.), en una coherente y original trama transversal de enlaces, esenciales para entender las reglas sociales que organizaban las relaciones entre adultos y menores. En manos de Delgado, la historia de la infancia obliga a la cultura de cada país a ajustar cuentas con las normas, las conductas, y los sentimientos que se expresan con respecto a la edad-niña.

2. La infancia «en carne y hueso»

Según Delgado, es fundamental concentrarse en el niño común, «en carne y hueso». De este niño la historia intelectual de la educación ha hablado muy poco: de hecho no se trataba de un protagonista digno de atención como el niño ideal y el alfabetizado. De aquí su interés hacia la historia de la familia (J. Flandrin, 1976) de las mentalidades y de la vida cotidiana en diferentes épocas: desde la educación de las culturas orales de las primeras civilizaciones del Mediterráneo oriental (egipcia, mesopotámica, fenicia, cartaginesa, judía y persa) hasta las civilizaciones helénicas y clásicas, la civilización europea medieval hasta la Edad moderna y contemporánea.

De cada período recorre el contexto global de la sociedad, las prácticas culturales y las creencias morales, volviendo a las influencias educativas de los países musulmanes⁴ y árabes, durante los siglos medievales y europeos en la sociedad española.

Por ejemplo, el quinto y el sexto capítulo, siguiendo las huellas del valioso testimonio de las *Etimologías* de san Isidoro de Sevilla, sondean todas las fuentes útiles para captar la vida en movimiento de los niños en la sociedad visigoda y los métodos educativos más innovadores en la vida cotidiana. En la literatura catalana del siglo XIII, influenciada por la tradición árabe, Delgado nos muestra un inédito Ramon Llull, atento a responsabilizar a la madre cristiana hacia el respeto de las inclinaciones naturales en la educación

⁴ PENDI, Y.: *Historia de la educación musulmana*, Valencia, Nau Llibros, 1988.

de su hijo. Por medio de otros testimonios identifica el papel jugado por los denominados «siglos oscuros» en la invención de la infancia. De acuerdo con los estudios de los años 90 –incluyendo mi trabajo- Delgado⁵, diferentemente de Ariès, exploraba el sentimiento medieval de la infancia y las relativas atenciones educativas⁶.

Su sensibilidad histórica transparente de la manera en que investiga las estrategias osmóticas y esosmóticas adoptadas por la colectividad, tanto como presta atención al inestable conexión entre los comportamientos sociales y los esfuerzos encaminados a la renovación de las teorías pedagógicas. Su principal objetivo es tratar de comprender las causas que habían impedido al gran descubrimiento educativo de los dos últimos siglos (la positiva diversidad del carácter y de la psique infantil con respecto a la adulta) afirmarse como valor social compartido.

De aquí sus interrogantes sobre las fuerzas oscuras que siguen promoviendo la supremacía de los adultos sobre los menores en la vida afectiva, educativa y social. De aquí su necesidad de enfocar todos aquellos elementos «impermeables» que han obstaculado el cambio: a partir de las múltiples normas y valores de la cultura hispánica, europea o no.

Además en aquella década, las solicitudes de las «Annales» entorno al concepto de «mentalités» y la influencia determinante de la antropología hacían surgir algunos interrogantes sobre las relaciones intrapersonales entre las generaciones y sobre su evolución efectiva, parcial o contradictoria. A través del estudio de estas relaciones en el pasado habría resultado posible tutelar los Derechos de la Infancia como uno entre los objetivos más importantes en nuestra civilización.

El texto llama constantemente la atención del lector –de la Introducción al Epílogo, de su significativo título *Situación de la infancia en el mundo del año 2000* sobre los datos estadísticos alarmantes que denuncian los dramas no solucionados de la edad– niña.

De la preocupación por el niño *al que sus padres no sonrieron* fue el motor de esta investigación⁷ y nació el libro de Delgado. Por lo demás, ¿cuántas tradiciones anteriores al Cristianismo habían prohibido a los adultos cualquier forma de empatía hacia los menores? El *Antiguo Testamento* en el *Ecle-*

⁵ DELGADO, B. :» La literatura didáctica medieval « en *Historia de la educación en España y América*, I: *La educación en la Hispania antigua y medieval*, II, Madrid, Ediciones S.M., 1992, 1993. «Pedagogos cristianos y sus escritos sobre educación» en *Historia de la acción educadora de la Iglesia*, I: *Edades Antigua, Media y Moderna*, Madrid, BAC, 1995, pp.527-558.

⁶ Se puede ampliar el análisis de las investigaciones sobre la historia medieval de la infancia en la década 1990-2000 con LETT, D.: *Histoire médiévale occidentale. Dix ans de travaux sur l'enfance* en «Annales de démographie historique », Cairn 2007, p.17 ss.

⁷ DELGADO, B.: *Historia de la infancia*, Barcelona, Editorial Ariel, 1998, Introducción, p.-9.

siástico proporciona un ejemplo perfecto de esta insensibilidad, que todavía está delante de nuestros ojos: »¿Tienes hijos? Piensa en su educación, dobla su cuello desde niños. ¿Tienes hijas? Vela sobre su cuerpo, y con ellas *no alegres* el rostro» (*Siracide*,7,24). Porque: « *El que mimaba* a su hijo, vendará sus heridas...», por lo tanto »Con él *no te rías*, para no tener que llorar y dar diente con diente cuando sea mayor.» (Ivi, 30, 1-13).

¿De qué manera, pues, encarar el problema de los reiterados modelos culturales que sobreviven en la post- modernidad, si no destacando, como ha hecho Delgado, por cada período examinado, cambios y permanencias en el modo de cuidar, observar, estudiar, amar y educar la infancia? ¿Si no empezando a preguntarse qué soportes han modificado en la vida cotidiana los comportamientos de padres, adultos y educadores? ¿Por qué, además, las preciosas páginas del hispánico Quintiliano, que ya había intuido los principios fundamentales de la pedagogía actual (las necesidades emotivas de la infancia, la observación de la personalidad y de las diferencias aptitudinales de cada niño /niña) no habían dejado huella ninguna en las escuelas, a pesar de que hubieran sido una lectura obligada para los Padres de la Iglesia, para los intelectuales de la Edad Media, del Renacimiento y de la Ilustración?

Estas son unas preguntas ineludibles para el histórico que quiere tutelar todos los derechos de la infancia.

La plaga del infanticidio, de la exposición, de los abusos sexuales, del abandono, de la explotación del trabajo de menores y de la mortalidad infantil son argumentos recurrentes en el volumen. Igualmente presente es el tema de las supersticiones, particularmente activas desde los tiempos del Antiguo Egipto, en los países del Mediterráneo (como enseñaron en área italiana los estudios de Ernesto De Martino). En efecto, es en el octavo capítulo donde se observa con mirada antropológica el fenómeno del mal de ojo⁸ en las creencias populares, constantemente influenciadas por la idea de que los niños, sobre todo los machos, fueran objeto de este tipo de maleficio.

La substancial diferencia educativa según los sexos⁹ (de la que Senofonte será uno de los portavoces oficiales desde el siglo V a.C. hasta mucho más allá de la edad moderna) es otro aspecto tomado en consideración. Aparecen

⁸Sobre las creencias y los significados atribuidos a la mirada de los niños y de las mujeres remito a mi trabajo: *L'Avventura dello sguardo. Educazione e comunicazione visiva nel Medioevo*, Bari, Dedalo, 1995.

⁹ Para la historia de las niñas como descubrimiento historiográfico de finales de los años 90 véase ULIVIERI S., (a cura de): *Le bambine nella storia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 1999, en particular el segundo capítulo, *Tra immagini e gesti: «la scuola» delle bambine medievali* de GIALONGO, A.. Este trabajo examina la educación de las niñas durante el largo, a menudo lento tránsito en Occidente de la cultura oral a la escrita.

aquí y allá, luces y sombras, fragmentos significativos en la condición de las niñas, sobre todo en la sociedad hispánica cristiana y musulmana del siglo XIII. El mérito del libro, que nunca cae en tentaciones eurocéntricas, es por lo tanto el de valorizar los contributos de la tradición cultural hispano-musulmana.

Sale así a la luz un atractivo poema alegórico escrito, en el siglo XII, por el médico andalus Ibn Tufail. *El filósofo autodidacto* fue un ejemplo de fecundo sincretismo cultural, en que se mezclaron doctrinas filosóficas y teorías médicas procedentes de la herencia griego-romana y de la oriental. En este tratado, Delgado encuentra ya *in nuce* los problemas típicos del pensamiento moderno: la infancia abandonada, el origen de la vida, la potencialidad de la razón humana, la bondad del hombre natural. Temas que volverá a tratar, antes de Rousseau, de manera sugestiva el jesuita aragonés Gracián en la obra *El Criticón* (1651).

La reconstrucción de las actitudes mentales de los adultos con respecto al niño en la cultura pagana, griego-latina, cristiana, judía y musulmana devuelve a la historia de la infancia, en la primera parte del libro, la trama de antiguas tradiciones y prácticas supersticiosas, antiguas leyendas y religiosidades populares. Esta compleja tradición simbólica inspiró los cuentos dieciochescos de los hermanos Grimm, el moderno Papá Noél -emblemática fiesta infantil en casi todo el mundo- manteniendo inalteradas, en el mismo tiempo, una serie de comportamientos y costumbres.

¿Qué se puede decir, en efecto, de esos padres cristianos que siguen protegiendo a sus hijos con talismanes procedentes de la tradición pagana?

El delicado collar de coral rojo en el cuello de Jesús Niño en la pintura de Piero della Francesca (XV sec.), remonta a una insospechada, larga historia y a nuestro presente.

3. Metodología

Otro nudo central en la investigación de Delgado afecta a la parte metodológica: ¿qué términos denotaban al *niño* en los pasados siglos? Afianzado que ni el niño ideal ni el elitario pueden agotar la historia de la infancia, Delgado cada vez localiza el significado atribuido a este término en un determinado contexto (por ejemplo en el léxico castellano), señalando la ausencia de criterios unívocos. Paralelamente enfoca su atención sobre la documentación proporcionada por la comunidad científica internacional (L. De Mause, 1974; P. Richè e A. Bidon, 1994); compara los tratados educativos con fuentes jurídicas civiles y eclesiásticas, con cartas privadas, con textos médicos, con obras literarias de la tradición escrita y oral, con datos cuantitativos, con fuentes iconográficas, arqueológicas y con cada tipo de material útil para documentar, por cada período, el comienzo y la fin de la infancia.

Su interés por las fuentes iconográficas y las investigaciones arqueológicas le permite explorar mejor el ambiente cotidiano del pasado, los aspectos materiales y relacionales en el vínculo adultos-menores. Gracias a este enfoque múltiple, penetra en los estándares educativos de cada sociedad y de cada comunidad. Sobresalen así valores, ideas e índices regulativos: la cualidad de los cuidados prestados en el nacimiento, el reconocimiento de la primera y de la segunda infancia, la edad considerada apta para el juego, para el aprendizaje, para los sacramentos, para los derechos legales, para las bodas y el trabajo, etc.

Gobernando en algunos pasajes los territorios fecundos conquistados por la investigación histórica, afina la percepción pedagógica de la infancia desde la edad pre-moderna hasta la contemporaneidad y destaca, entre los principios que están en la base de la modernidad, la importancia de la lactancia materna, ya mantenida por Nebrija, y el respeto de las diferencias aptitudinales.

A lo largo de este recorrido, toma aliento el admirable tratado en latín *Diálogos pueriles* del valenciano Vives, con sus articuladas observaciones empíricas sobre el niño real, mientras se perfila, en el siglo del Barroco, entre las diferentes soluciones pedagógicas y didácticas, la prioridad otorgada por Comenio a la enseñanza primaria de la lengua materna. Vives y Comenio salen del cono de sombra y del peso de las sospechas donde la pedagogía católica les había confinado: el primero, por sus orígenes judíos, el segundo por haber sido un exponente de la Iglesia morávide reformada. Según Delgado, las innovaciones psicológicas y pedagógicas de los siglos XIX y XX nunca se habrían puesto en marcha sin la influencia subterránea de Vives y de Comenio:

«Vives, a pesar de sus intuiciones psicológicas y de sus aportaciones pedagógicas, fue desdeñado por la pedagogía católica a causa de su ascendencia judía. En consecuencia, sus escritos se consideraron sospechosos, lo cual supuso un grave obstáculo para el progreso de las disciplinas pedagógicas y para la suavización de los métodos de enseñanza utilizados. No pensaba lo mismo Comenio, que un siglo después consideró a Vives como a su gran maestro y lo tomó como orientador de sus grandes tratados pedagógicos»¹⁰.

Tocará luego al *Emilio* (1762) de Rousseau el mérito indiscutible de haber valorizado a través de la diversidad de la infancia el derecho de los niños a la felicidad.

«Es justo afirmar que en la historia de la **educación hay un antes y un después de la publicación del *Emilio***. El modo de plantear **l' educación y, sobre todo, el esfuerzo por aproximarse a la desconocida personalidad infantil, tuvo su origen en**

¹⁰ DELGADO, B.: *Historia...*, cit., p.117 y *L'empremta de Joan Louis Vives en Comenius*, «Temps d'Educació» ,12, 1994.

esta novela. Nunca una obra ha producido tantas polémicas apasionadas, tantos discursos a favor o en contra, a lo largo de los dos últimos siglos. Ninguna obra al mismo tiempo ha hecho tanto en favor del conocimiento del mundo infantil y del modo de educarlo»¹¹.

El cuadro de conjunto sobre los siglos XIX y XX (objeto del último capítulo, titulado *El siglo del niño*) muestra con una metodología microhistórica¹² los avances científicos y las reformas educativas puestos en marcha en España a favor de la infancia.

En este país, el descubrimiento del mundo infantil se enreda, durante el siglo XIX, con la influencia pedagógica de Pestalozzi, de Fröbel y de la Necker de Saussure, con la sensibilidad literaria de las memorias autobiográficas de Pío Baroja hacia los recuerdos infantiles y con las iniciativas de los médicos, preocupados por las condiciones de salud de los niños pobres en Barcelona. En este escenario surge el retrato de Mariano Carderera, que con sus cuatro volúmenes del *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* difundía en 1854 entre los maestros las ideas y las corrientes pedagógicas acreditadas por la Europa del tiempo, adelantando así de algunas décadas la iniciativa, más conocida, del francés Buisson.

Consecuentemente la experiencia española acogerá las experimentaciones escolares, didácticas, las prácticas innovadoras llevadas a cabo por las «escuelas nuevas» y activísticas a nivel internacional. Este hilo conductor conectaba Estados Unidos a Inglaterra, Francia, Bélgica, Alemania, Austria, Italia (Montessori y Rosa Agazzi), Suiza y la Península Ibérica. Entre los episodios más relevantes, la participación a congresos internacionales, la traducción de publicaciones científicas, la actividad de investigación para niños retrasados mentales en los centros médicos y universitarios, la fundación de institutos de orientación profesional, las iniciativas para la salud pública y la higiene escolar y familiar.

El creciente interés social hacia la infancia favorecía ocasiones de intercambio científico entre España y Suiza, que se había convertido, con las investigaciones desarrolladas por el Instituto «J.J.Rousseau» de Ginevra, en la capital símbolo del momento pedagógico crucial en la Europa del siglo XIX. Los viajes a España de Claperède, de Bovet, de Piaget y de Ferrière se correspondían con el envío anual a Ginevra de becarios de parte de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, fundada en 1907.

¹¹ DELGADO, B. : *Historia...*, cit., p.141.

¹² Sobre este tema véase SOMAS RUBI, F.: *Protección de la infancia en Mallorca en la primera mitad del siglo XIX: crianza y educación en la Real Casa de Expósitos de Mallorca en La infancia en la historia: espacios y representaciones*, coord. por L.M.NAYA GARMENDIA - BALSERA, P.D., Vol.I, 2005, pp..632-641; GUTIERREZ, A. y PERNIL, P. : *Historia de la infancia, itinerarios educativos.*, UNED, Madrid, 2004.

Con referencia al más conocido, por lo menos en Italia, experimento de educación popular cristiana de André Manjon (1846-1923), el empeño de la cultura española hacia la infancia se articuló en diferentes frentes: científico, médico, pediátrico (sobre todo en las ciudades de Barcelona, Cartagena y Madrid), legislativo, educativo y escolar. Basta con pensar en la «Revista de Pedagogía», a favor de una escuela laica y anticonfesional, según el modelo de Ferrière.

Pero todo ocurría antes de la llegada de la guerra civil y del franquismo.

En la segunda mitad del siglo XX en el Viejo y en el Nuevo Continente, las investigaciones de la pedagogía experimental, del cognitivism, de la psicología genética y de las escuelas psicoanalíticas han reconocido a los niños como protagonistas autónomos, como sujetos activos desde el punto de vista del desarrollo mental y emotivo, es decir como ciudadanos capaces de crear culturas únicas y específicas.

El complejo de los saberes alrededor de la infancia, que hoy tienen a disposición los profesionales de la educación es el resultado de un largo proceso, en el que se han sedimentado y superpuesto diferentes estratos de experiencias, conocimientos y reglas del sentir, dejados en las varias épocas. A lo largo de las últimas décadas, el espacio progresivamente conquistado por las varias investigaciones históricas sobre la infancia se ha configurado a través de recorridos singulares en los países europeos y extraeuropeos. En el caso de España, como ha subrayado J.G. Agapito, «la historiografía histórico educativa ha conseguido una expansión cualitativa y cuantitativa como la democracia»¹³.

Por medio de la ejemplar documentación de Delgado de hecho descubrimos que no se debe caer en el error de considerar la historia de la infancia como una disciplina de estudio adjunta. Es precisamente ése el dato en torno al que Delgado nos hace reflexionar: el presente de la infancia puede revelarse inteligible sólo en sus raíces históricas. En efecto, en la época de la globalización, las palabras *individualidad* y *derechos de la infancia* cubren una importancia vital. Y es por eso que la *Historia de la infancia* nos recuerda el empeño civil en el siglo pasado de Miguel de Unamuno y su frase memorable:

«El culto a la infancia es el culto al futuro, culto que se debe aventurar dentro de la exploración inteligente del pasado»¹⁴.

¹³ Sobre la necesidad de analizar en la historia educativa el papel indispensable de las comunidades y de los ámbitos regionales (Andalucía, Murcia, País Vasco, Valencia y Asturias) en la comprensión cosmopolítica de la identidad nacional, véase: AGAPITO J.G.: *Repensar la història de l'educació. La construcció d'una història de l'educació espanyola. Apunts per a un debat* in «Revista d'Història de l'educació», n. 4, 1999-2000, pp. 86-101.

¹⁴ DELGADO, B.: *op. cit.*, p.169 ss.

¿QUÉ ENGAÑA MÁS, LA MEMORIA O LOS DOCUMENTOS? EXPERIENCIAS DE LA PEDAGOGÍA FREINET EN LA ESCUELA RURAL EN LOS AÑOS SETENTA

*Which deceives us more, memories or documents? Experiences of
Freinet's pedagogy in the rural school in the 1970s*

Dra. Tamar Groves

E-mail: tamargroves@hotmail.com
(Universidad de Tel Aviv, Israel)

RESUMEN: Investigar el trabajo educativo en las aulas en los años setenta obliga a combinar fuentes escritas con fuentes orales. Sin embargo no siempre es posible analizar de una manera sistemática la aportación de cada una a la investigación histórica. Aprovechando la existencia de los dos tipos de fuentes sobre el trabajo en las aulas de los miembros del movimiento Freinet en la provincia de Salamanca, este artículo pretende comparar una reconstrucción histórica basada en la memoria con conclusiones extraídas de un análisis de documentos. Esta comparación se realizará en un contexto social extremadamente reducido y controlable – unas escuelas rurales – que permite ver de una manera muy clara cómo, la memoria por un lado y los documentos por el otro, pueden distorsionar o iluminar el fenómeno que se encuentra en el centro de esta investigación histórica: Las consecuencias de la pedagogía Freinet en la escuela rural Salmantina.

Palabras clave: Movimiento Freinet, Salamanca, Años setenta, Historia oral.

ABSTRACT: Analyzing classroom practices applied in the 1970s requires the researcher to combine the use of oral and written sources. However, it is not always possible to examine in a systematic way the contribution of each one of them to the investigation. Taking advantage of the existence of both types of sources related to the educative work of the militants of Freinet's movement, in this article I will try to compare the historical reconstruction based on memories with conclusions founded on the analysis of documents. This comparison is carried out in a very constricted and controllable social context – a couple of rural schools – that allows one to observe in a very clear way how both the memories and the documents can distort or illuminate the phenomenon which interests us: the consequences of the usage of Freinet's pedagogy in the rural school in Salamanca.

Key words: Freinet's movement, Salamanca, 1970s, Oral history.

Fecha de recepción: 13-IX-2010

Fecha de aceptación: 17-X-2010

Introducción

La cuestión que se encuentra en la base de este estudio surgió durante un trabajo de investigación sobre la movilización de maestros en la provincia de Salamanca durante la transición a la democracia. En el crucial año de la muerte de Franco ya existía en la capital salmantina una organización pedagógica dedicada a la difusión de métodos educativos innovadores. El grupo territorial de la Asociación Española para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES) en Salamanca formaba parte de un movimiento nacional de renovación pedagógica que proliferó en España desde principios de los años setenta. Las iniciativas del movimiento fueron diseñadas para cambiar el ambiente autoritario en las escuelas por una cultura democrática, como parte de la lucha contra la dictadura franquista. Entonces, para poder realizar un análisis exhaustivo de este fenómeno social no se pudo limitar a sus dimensiones organizativas sino que, también, hay que averiguar la naturaleza de la praxis de sus militantes en las escuelas.

El tema del estudio –el trabajo educativo en las aulas en los años setenta– precisa combinar fuentes escritas con fuentes orales. Sin embargo, lo que nos empujó a profundizar en la relación entre los documentos contemporáneos por un lado, y la memoria por el otro, fue el hecho de que después de acabar la primera fase de entrevistas con ex-alumnos y padres sobre la vida en las escuelas en las que trabajaban los militantes, cayeron en nuestras manos documentos que abrieron la posibilidad de comparar la reconstrucción histórica basada en la memoria con las conclusiones extraídas del análisis de los documentos.

Además, se podía hacer este ejercicio en un privilegiado laboratorio que, para este tipo de aventura, nos ofreció el entorno de nuestra investigación. Salamanca es una de las dos provincias españolas con mayor número de localidades, en 1970 tenía 359 ayuntamientos y el 96.9% de su población vivía en localidades de menos de 2.000 habitantes¹. El típico pueblo salmantino entonces es una unidad social pequeña sobre la que llegar a conocer su historia reciente es una misión relativamente alcanzable. El intento de contrastar fuentes orales y escritas se podía realizar pues en un «laboratorio» relativamente controlable.

El maestro en la clase: entre las fuentes orales y las fuentes escritas

Puesto que los maestros tienen una función cultural especial y su trabajo les coloca en una posición privilegiada para influir en sus alumnos y, a través de ellos, a la comunidad, sus movimientos sociales, como la de ACIES,

¹ Carlos Carrasco-Muñoz de Vera, *La alternativa de Castilla y León –Datos para una verdadera autonomía* (Madrid, 1978), p. 81; Excmo. Ayuntamiento de Salamanca, *Memoria, 1971-1976* (Salamanca, 1977), pp. 15-16.

tiene un aspecto del que otras movilizaciones sociales carecen. A pesar de que existe un reconocimiento generalizado de la potencialidad de la influencia del maestro en la sociedad, todavía existen muchas dudas acerca de su capacidad real de dejar huellas significativas en la vida de sus alumnos y en la sociedad donde desarrolla su trabajo.

Para intentar contestar este interrogante había que alejarse de las organizaciones de los maestros y entrar en sus clases. Como ya se comentó no fue nada fácil encontrar documentos escritos y la historia oral se convirtió en el tipo de fuente más recurrida. Sin embargo, gracias a las técnicas pedagógicas empleadas por los maestros salmantinos, sí existen fuentes escritas que son periódicos escolares publicados por los colegios en los años 1977-1979.

El periódico escolar fue una técnica central en la pedagogía de Freinet seguida por el movimiento de maestros de Salamanca. Según la teoría de Freinet, el proceso de publicación del periódico en el que los niños usan métodos caseros de imprenta para reproducir sus textos tiene valor porque les permite embarcarse en una acción común que desdibuja la distinción entre una actividad física e intelectual. La distribución de los periódicos entre los miembros de su comunidad y su intercambio con otros colegios es esencial para establecer lazos de hermandad y solidaridad.

Obviamente encontrar estos periódicos abrió la posibilidad de usar pruebas escritas para demostrar las conclusiones que se sacaron tras las entrevistas. Ya no había que basarse solamente en unas fuentes «selectivas» y poco «fiables», como memorias personales, y se podía usar citas de fuentes escritas de la época. No obstante, como todos sabemos, el análisis de documentos tampoco es simple y directo. Y en este caso, en el que se usan textos escritos por niños, la situación era incluso más compleja, pues su visión de la vida está naturalmente limitada por su inmadurez psicológica y su pequeña estatura. El siguiente texto nos puede servir como un ejemplo:

«Aunque este año la escuela ha cambiado y se ha hecho más libre y se ha quitado el temor al palo y a los exámenes queremos que se quite el egoísmo y exista la unión entre nosotros, cosa que aún no hemos conseguido, aunque lo hemos intentado queremos que antes de que termine el curso lo consigamos. Tenemos un compañero que nos ha ayudado a conseguir una plena libertad y nos ha enseñado a comprender los problemas de la vida, nos ha hecho quitar el temor y la vergüenza. No queremos estar separados de los demás. Queremos que todos nos comprendan ya que formamos parte de su mundo. Aunque nosotros somos niños también sentimos y comprendemos. Queremos prepararnos para abrirnos camino hacia un futuro mejor fuera de la escuela. No queremos ser tratados como niños, aunque lo somos en algunos momentos nos tratan como adultos. Muchos de nuestros compañeros el año que viene se irán y a ellos tal vez no le importa lo que suceda en nuestra pequeña comunidad, pero los que nos quedamos queremos tener la misma libertad. Aunque nuestro compañero se marche el que venga queremos que sea igual. No queremos

que lo que tanto nos ha costado conseguir en un año nos lo destrocen en medio. No queremos volver al castigo, ni a la antigua nota, sino queremos que nos califiquen según trabajemos y participemos en el trabajo. Nosotros tenemos que poner nuestra mayor voluntad y ayudar a nuestro maestro a desarrollar mejor su trabajo»².

El texto está firmado por Los niños del pueblo de Castellanos de Villiquera. Este documento, como muchos otros que aparecen en los periódicos escolares que se habían encontrado,³ verifica las evidencias orales que había recogido acerca de que en algunas de las escuelas rurales de Salamanca se estaba desarrollando un proyecto pedagógico ambicioso. Según la visión del movimiento de renovación pedagógica en Salamanca, el maestro no debería ser una figura autoritaria sino un compañero en un viaje común de aprendizaje. Tendría que formar parte del grupo social al que pertenecen sus alumnos, un grupo cuya dinámica debería estar basada en la igualdad y la cooperación. La escuela, mantuvieron, es un elemento integral de la realidad social en la que está ubicada, y hay que usarla como una plataforma para la lucha de las clases populares. Esos valores están presentes, por ejemplo, en otro texto escrito por alumnos:

«Somos un grupo de chicos y chicas de varios pueblos que hacemos muchas cosas. En los encuentros y acampadas nos reunimos uno o dos días. Vamos a presentarnos diciéndonos los nombres, tratar algún tema, jugar todos juntos, charlar para hacernos amigos. Se trata, también de que todos los pueblos colaboren en todas las cosas que realizamos... Con todo esto intentamos conocernos mejor, hacernos amigos, querernos más, divertirnos verdaderamente, principalmente entre los pueblos cercanos a los nuestros, responsabilizarnos y hacer algo en el pueblo para solucionar nuestros problemas, y lo intentamos para que el día de mañana seamos amigos todos y llegue el día en que no haya guerras ni otras cosas malas de los hombres, en el mundo en que vivamos»⁴.

Aparentemente los periódicos encontrados proporcionan una evidencia poco corriente sobre las consecuencias del uso de la pedagogía Freinet en una clase. Sin embargo, al analizar esos textos hay que tener en cuenta que posiblemente la presencia de los maestros influyó en la manera en la que los niños decidieron describir sus experiencias. Tampoco podemos descartar la posibilidad de que los maestros revisaran los textos con los niños antes de incorporarlos al periódico.

² Las referencias a los periódicos escolares incluirán su nombre y la fecha de la publicación. Algunos de estos textos contienen faltas de ortografía. Las reproduje para mantener la autenticidad de los textos. *Las Armuñas*, no. 3 (23-2-1979).

³ Los periódicos escolares más usados son *Campo de Ledesma*, *Las Armuñas*, *La Voz de la Sierra* y artículos extraídos de otros periódicos escolares que se había publicado en el periódico *El Adelanto*.

⁴ «Convivencias interescolares- Hablan los muchachos», *El Adelanto* 26-6-1975

Entonces, a pesar de que se trata de documentos escritos de la época, es difícil fijar su valor para la reconstrucción histórica de la vida en el colegio. ¿Quizás los textos, con todo su encanto, reflejan más las aspiraciones de los maestros que las experiencias auténticas de los niños? ¿Quizás lo que quedó grabado en el papel es la visión formal que los maestros impusieron a los alumnos, los cuales ni llegaron a entenderla ni a interiorizarla? Esa duda, que es muy evidente en este caso, es obviamente aplicable a cualquier uso de documentos subalternos, intermediados por la presencia de algún agente social letrado⁵.

Para resolver esta duda había que acceder a los niños sin la mediación de los maestros, y por lo tanto ir a los pueblos donde se publicaron los periódicos y volver a hacer entrevistas, ésta constituyó la siguiente fase de la investigación. La suposición era que si los alumnos recopilaban en sus descripciones del pasado una percepción similar a la expresada en los periódicos escolares, eso significaba que no solamente fue una experiencia auténtica suya, sino que adquirió una importancia que aseguró que se quedara grabada en su memoria. Esa suposición claramente no es relevante para la comprobación de datos concretos como por ejemplo cuantos habitantes tenía el pueblo en los años setenta. Para contestar a esa pregunta, a la cual se recibió respuestas tan distintas como «cien» y «cuatrocientos», bien por ignorancia o bien por trucos de la memoria, mejor acudir al censo en el ayuntamiento⁶. Sin embargo para verificar la percepción subjetiva de los niños como se refleja en los documentos, la memoria sí es una técnica privilegiada.

En aquel momento cambió la postura original acerca de usar los textos para verificar las evidencias orales y se decidió hacerlo al revés - usar las entrevistas para verificar el significado de los documentos. La historia oral ya no fue un último recurso usado por la falta de fuentes escritas, sino un recurso elegido a la postre para dar solidez al análisis de los textos.

Sobre la importancia de la historia oral para este tipo de cuestiones hay una base teórica bastante amplia. El primero que proporcionó un argumento detallado a favor de la utilidad de las fuentes orales en general y que también se refiere a su papel con respecto a contenidos subjetivos es Paul Thompson en su influyente libro *The Voice of the Past. Oral History*. Thompson argumenta que la misma subjetividad que algunos ven como la debilidad de las fuentes

⁵ Ese problema consiste en uno de los empujes más importantes por el uso de las fuentes orales entre los historiadores. Ver, por ejemplo, Paul Thompson, *The Voice of the Past. Oral History* (Oxford and New York, Segunda edición, 1988, Primera edición 1978); Ronald Fraser, «La Historia Oral como historia desde abajo» *Ayer* 12 (1993), pp.80-92.

⁶ El uso de una fuente como un censo tampoco está libre de una actitud crítica puesto que no se puede destacar las posibilidades de fraude o misinformación por una larga serie de razones.

orales también las convierte en especialmente valiosas⁷. Claramente la palabra «subjetividad» suele causar alarma en el marco de cualquiera investigación histórica, pero la siguiente respuesta de Portelli es, según nuestro punto de vista, la que expresa de la mejor manera de qué tipo de subjetividad se trata y por qué es tan importante para la investigación histórica: «por subjetividad quiero decir la investigación de las formas culturales y los procesos mediante los cuales los individuos expresan su sentido de sí mismos en la historia. Desde esta perspectiva, la subjetividad tiene sus propias leyes objetivas, sus estructuras, sus mapas»⁸. Entonces la historia oral es la vía mejor para ver como quedó grabada la imagen del maestro en las mentes de sus ex-alumnos y cual fue su significado para ellos. Este hecho, a pesar de su naturaleza evidentemente subjetiva, es un hecho histórico real y por eso nos interesa, como lo expresa Ronald Fraser: «La importancia de las fuentes orales consiste no tanto en su observación de los hechos, sino en su desviación de ellos, en cuanto permite que la imaginación, el simbolismo, y el deseo emerjan. Y éstos pueden ser tan importantes como narraciones actualmente ciertas»⁹.

M. J. tenía once años cuando su colegio publicó el periódico escolar del que sacamos el primer texto citado. Sin saber que ya conocíamos la historia de su escuela a través de los periódicos, nos dio la siguiente descripción de sus maestros y sus métodos de trabajo: «Con Doña Feli nos sentábamos en pupitres y ella nos explicaba cosas... Con don Eduardo nos sentábamos alrededor de su mesa y él nos explicaba cantando y si te preguntaba y no sabías la respuesta te daba en las uñas... Con Don Santiago lo pasamos muy bien era muy sociable nos llevo a muchos lugares para ver cosas... A la central lechera, a la catedral, a la RENFE, al butano... Cada día nos enseñaba otro tema, al contrario que con los otros maestros te levantabas con ganas de ir a la escuela y ver qué te tocaría estudiar hoy. Don José Manuel, que vino después, era más de lo de antes»¹⁰. A pesar de que Don Santiago estuvo en el pueblo solamente un año, en la entrevista quedó bastante claro que fue el maestro que dejó la impresión más fuerte en M. J.

M. E., que acudió a la escuela rural de 1973 a 1979 en el pueblo vecino, Valdunciel (cuyos niños también colaboraron en la publicación del citado periódico), nos proporcionó una descripción similar: «Los primeros años estuve con Doña Paca, después vino la Srta. Carmen... Doña Paca era más de la escuela de hace muchos años... era más estricta nos hacía cantar el Cara al

⁷ Paul Thompson, *The Voice of the Past. Oral History*, Second edition (Oxford and New York, 1988).

⁸ Alessandro Portelli, *The Death of Luigi Trastulli and other Stories. Form and Meaning in Oral History* (New York, 1991), p.ix en citado en Fraser, «La Historia Oral como historia desde abajo», p.82.

⁹ Fraser, «La Historia Oral como historia desde abajo», p. 82.

¹⁰ Entrevista realizada en Salamanca, abril, 2004.

Sol todos los días y rezar cada hora. Nos castigaba mucho... Teníamos de estar de pie con los brazos en cruz y con libros en cada mano. La Srta. Carmen era mas dialogante si hacíamos algo malo, en lugar de inmediatamente castigarnos dialogaba... nos hacia razonar, entender el porqué de las cosas en vez de castigar sin preguntas»¹¹.

Las entrevistas además de ilustrar que la figura del maestro vinculado al movimiento se fijó en las mentes de los ex-alumnos, iluminan la calidad especial de estas memorias, un hecho que ya se había descubierto en la fase anterior de las entrevistas. M. que iba al colegio en un pueblo de la sierra, El Maíllo, donde trabajaba otra maestra del grupo, dijo: «recuerdo más de los años con Doña Charo por que teníamos una relación más íntima y de confianza con ella»¹². Hablando de sus maestros en el pueblo Palacios del Arzobispo, comentó C. C. de su maestra, Emilia: «la recuerdo perfectamente, tenía otro concepto de educación ella rompió las antiguas tradiciones... me encantó y ahora la valoro incluso más que antes... nunca vi que pegase a un alumno»¹³.

Como vemos, el castigo forma una parte importante de las memorias del colegio. Esto es incluso más patente en entrevistas de gente que acudía a la escuela en años anteriores. El castigo es claramente una experiencia muy traumática que queda grabada en la memoria de muchos niños, y, por ello, su ausencia también se convierte en un tema destacado que se repite mucho, tanto en los textos como en la memoria de los ex-alumnos. Sin embargo, el tema del castigo, realmente representa un fenómeno más complejo del tipo de relaciones entre el maestro y los niños.

En la absoluta mayoría de las entrevistas que se condujeron, con más de veinte ex alumnos,¹⁴ surgió una imagen bastante común del maestro o maestra vinculados al movimiento como una figura muy cariñosa, cercana, agradable y sociable, relacionada con valores como el diálogo, el respeto, el pluralismo, el razonamiento, y en muchas ocasiones también con un sentido crítico, como dijo C. de su maestra Pilar «te removía la cabeza»¹⁵. Esta idea del maestro contrastaba no solamente con sus experiencias anteriores en la escuela sino también con sus vivencias en sus casas y comunidad. La

¹¹ Entrevista realizada en Salamanca, abril, 2004.

¹² Entrevista realizada en Salamanca, junio, 2002.

¹³ Entrevista realizada en Salamanca, mayo, 2002.

¹⁴ Antes de encontrar los periódicos escolares se realizó entrevistas con ex-alumnos de cinco pueblos salmantinos: Catalapiedra, El Mallio, Palacios del Arzobispo, Villares de Yeltes y Pedroso de la Armuña. Para este estudio se realizó entrevistas con ex alumnos de dos de los pueblos de los que se había encontrado sus periodicos escolares: Valduncial y Castellanos de Viequera.

¹⁵ Entrevista realizada en Salamanca, agosto, 2001.

evidencia de C. C. lo muestra claramente: «Los maestros tenían importancia en el pueblo y por eso sus iniciativas eran respetadas...(sin embargo) hubo choques con la gente del pueblo que eran mas conservadores...Doña Emilia nos daba educación sexual, se hablaba mucho de eso en el pueblo...la trataron como una mala mujer...ella era muy crítica y muy moderna»¹⁶.

Hay que mencionar que los alumnos que se entrevistaron de los ocho pueblos no tienen relaciones sociales entre ellos, e incluso los que crecieron en el mismo pueblo no ven a sus compañeros de clase. Por lo tanto no tuvieron la posibilidad de desarrollar en común los recuerdos de sus días en el colegio, como pasa muchas veces. Este hecho puede significar que su memoria es bastante cercana a la experiencia original, aunque esté claramente influida por experiencias posteriores, tanto personales como colectivas.

Es cierto que el tipo de memoria que se tuvo que abordar era la memoria individual. No obstante, basándome en la siguiente definición de H. Rousso que desarrolla las ideas de Maurice Halbwachs se puede dar a nuestras conclusiones un significado más amplio. «La memoria, es una reconstrucción psíquica e intelectual que supone, de hecho, una representación selectiva del pasado, un pasado que no es nunca el del individuo solo, sino el de un individuo inserto en un contexto familiar, social, nacional. A este respecto toda memoria es, por definición, Colectiva como lo ha sugerido Maurice Halbwachs»¹⁷.

Estos ex-alumnos pertenecen a la generación que vivió la transición a la democracia en su niñez. El contraste que vivían en el colegio fue el contraste en la historia de su país que pasaba de una dictadura a una democracia. En cuanto pasaron los años, ellos pudieron ver sus experiencias personales del colegio en relación con el cambio político, y el presente democrático iba reforzando sus memorias homólogas en el colegio. Las palabras de Crubelier son muy iluminadoras en este respecto «la memoria está en el corazón de una dialéctica sutil entre ayer y hoy, entre la colectividad (...), los grupos y los individuos que la componen»¹⁸.

Como reacción a las preguntas acerca de sus estudios en el colegio los ex-alumnos tenían que reactivar su memoria y sacar a la luz la imagen interiorizada del maestro. Esa imagen, que como vimos esta concebida con valores relacionados con la democracia, ya es parte de su mundo de referencia

¹⁶ Entrevista realizada en Salamanca, mayo, 2002.

¹⁷ H. Rousso, *La mémoire n'est plus ce qu'elle était' en Écrire l'histoire du temps présent. En hommage à François Bédarida* (Paris, 1993). La cita es de la p. 105 y siguientes. Citado en Josefina Cuesta, «De la memoria a la historia», en Alicia Alted *Entre el pasado y el presente. Historia y memoria* (Madrid, 1996), p. 59.

¹⁸ M. Crubelier, *La mémoire des Français: recherches d'histoire culturelle* (Paris, 1991), p. 278. Citado en *ibid*, p. 76.

actual. En ese sentido su visión subjetiva, expresada en las entrevistas, es realmente una parte de su identidad actual y por eso se convierte en una realidad objetiva.

Consideraciones finales

Para terminar nuestra exposición tenemos que volver a la cuestión metodológica que está en la base del estudio ¿qué engaña más la memoria o los documentos? Creemos que la respuesta depende del tipo de pregunta. Para la captación de la percepción subjetiva de los ex-alumnos a su maestro, la memoria resulta indispensable, para la recuperación de datos concretos es absolutamente irrelevante. Con relación a eso hay que señalar que a pesar de que los ex-alumnos quedaron con una imagen clara del maestro, muchas veces le resultó difícil llenar las descripciones con detalles sobre que cosas realmente hicieron con él. Cada uno recordaba lo que más le influyó, una habló de las excursiones y otra del periódico. Cuando se preguntó específicamente acerca de las técnicas, que por los documentos ya se sabía que se había usado en la clase, entonces se acordaron y podían añadir datos importantes a la descripción original extraída de los textos. Como estimuladores de la memoria pues los documentos fueron muy útiles para la investigación. Entonces quizás habría que cambiar el título del estudio a ¿Qué aporta más?

Creemos que la respuesta es negativa. Hay que aclarar que en la base de la lucha para la democratización del movimiento de renovación pedagógica se encontraba un proyecto social y político inspirado por ideas anarquistas y comunistas. Es cierto que su trabajo en la escuela dejó estas claras huellas en la memoria de los ex-alumnos y en los documentos de la escuela. Sin embargo el régimen democrático que se estableció en España quedó muy lejos de sus aspiraciones y su proyecto social y político nunca llegó a realizarse como ellos pretendían. Por eso, las fuentes usadas para este estudio, tanto las orales como las escritas, pueden llevar a engaño. Aún así creemos que son útiles para iluminar y entender mejor los pequeños logros de un proyecto utópico fracasado, que consistió en una parte indispensable de la sociedad española en los años setenta.

Fuentes y bibliografía

Entrevistas

Entrevistas con 25 los militantes del movimiento de ensañantes en Salamanca, realizadas en septiembre y octubre de 2000, Julio y noviembre de 2001 y de marzo hasta agosto de 2002.

Entrevistas con 26 ex-alumnos: 20 entrevistas en la primera fase de la investigación con ex-alumnos de los pueblos Catalapiedra, El Mallio, Pala-

cios del Arzobispo, Villares de Yeltes y Pedroso de la Armuña, relizadas en septiembre y octubre de 2000, Julio y noviembre de 2001 y de marzo hasta agosto de 2002.

6 entrevistas con ex alumnos de dos de los pueblos de los que se había encontrado sus periodicos escolares: Valduncial y Castellanos de Viequera. Realizados en la primavera de 2004.

Archivos

Documentos del archivo privado del MCEP en Salamanca:

Propuesta de estructuración del reglamento de régimen interno de ACIES 24-6-1974. Reunión del grupo territorial de ACIES en Salamanca, 1-2-75.

Lista de los componentes del grupo territorial de Salamanca (1-2-75).

Asamblea 22-2-75.

Prensa

Artículos de la sección *Educación como Tema* en el periódico local *El Adelanto*:

«Flash informativo» (19-2-76).

«Flash informativo» (4-3-1976).

«Un momento prometedor» (18-3-1976).

«Elección de representantes» (1-4-1976).

«Asamblea del profesorado de E.G.B de Salamanca» (14-10-1977).

«Pluralismo sindical dentro de un orden» (25-11-1977).

«Huelga de maestros» (4-5-1978).

«La comisión de concentraciones informa» (25-11-1977).

«La comisión de concentraciones informa» (10-11-1977).

«Hablan los pueblos: Informe de la comisión de concentraciones escolares», (6-1-1978).

«Convivencias interescolares- Hablan los muchachos», (26-6-1975)

Periódicos escolares

Campo de Ledesma, Las Armuñas, La Voz de la Sierra y artículos extraídos de otros periodicos escolares que se había publicado en el periódico *El Adelanto*.

Publicaciones

Acker, Victor, *Célestin Freinet* (Westport, CT, 2000).

Bonafe Martínez, J., «Diez años de renovación pedagógica organizada: invitación a una etnografía política» en J. Paniagua y A. San Martín eds., *Diez años de educación en España (1978-1988)* (Valencia, 1989), pp. 337-349.

Carbonell, Jaume «De la Ley General de educación a la alternativa de escuela pública – Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza», *Revista de Educación*, n. extraordinario (1992), 237-255.

Calero Amor, Antonio María, «Castilla en la ideología franquista» en *Historia de Castilla y León Tomo X* (Madrid, 1996), pp. 68-69.

Carrasco-Muñoz de Vera, Carlos, *La alternativa de Castilla y León – Datos para una verdadera autonomía* (Madrid, 1978).

Crubelier, M., *La mémoire des Français: recherches d'histoire culturelle* (Paris, 1991).

Cuesta, Josefina, «De la memoria a la historia», en Alicia Altet *Entre el pasado y el presente. Historia y memoria* (Madrid, 1996).

Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo, «El régimen de Franco» en *Historia de Castilla y León Tomo X* (Madrid, 1996), pp. 29-66.

Díez Cano, L. Santiago, *Las cámaras de comercio durante el franquismo – el caso salmantino* (Salamanca, 1992).

Domènech Sampere, Xavier, «El cambio político (1962-1976). Materiales para una perspectiva desde abajo», *Historia del presente 1* (2002), 46-67.

Domínguez, Javier, *Organizaciones obreras cristianas en la oposición al franquismo (1951-1975)* (Bilbao, 1985).

Elejabeitia, C., et al., *El maestro. Análisis de las escuelas de verano* (Madrid, 1983).

Espinosa, A., «Algunos materiales para el análisis de la conflictividad docente (1978-1988)» en J. Paniagua y A. San Martín eds., *Diez años de educación en España (1978-1988)* (Valencia, 1989), pp. 363-391.

Esteban Frades, Santiago, «Estudio de un grupo social de renovación pedagógica: El movimiento de enseñantes en Castilla y León. Concejo Educativo» *Historia de la Educación*, XIV-XV (1995-1996), 433-452.

Excmo. Ayuntamiento de Salamanca, *Memoria, 1971-1976* (Salamanca, 1977).

Francia, Ignacio «Perfiles salmantinos 1950-1977» en Ricardo Robledo (coordinador) y José-Luis Martín (Director), *Historia de Salamanca vol V Siglo Veinte* (Salamanca, 2001), p. 465-554.

Fraser, Ronald, «La Historia Oral como historia desde abajo» *Ayer* 12 (1993), pp.80-92.

García Ruiz, Carmen R., *Franquismo y transición en Málaga 1962-1979* (Málaga, 1999).

García Zarza, Eugenio, «Salamanca, centro de atracción demográfica» en Angel Cabo Alonso y Alfonso Ortega Carmona (coordinadores), *Salamanca - Geografía. Historia. Arte. Cultura.* (Salamanca, 1986), pp. 63-84.

Gavalda, Antoni, (ed.), «L'escola catalana en el context de la renovació educativa» (Tarragona, 2002).

Gunther, Richard, «Spain: the Very Model of Elite Settlement» in John Higley and Richard Gunther, eds., *Elites and Democratic Consolidation in Latin America and Southern Europe*, (Cambridge, 1992), pp. 38-80.

Hernández Díaz, José María, et al., *Historia de Salamanca* (Salamanca, 1990).

Hernández Huerta, José Luis y Laura Sánchez Blanco, «La influencia de Celestin Freinet en España durante la década de 1930. Estado de la Cuestión», en José María Hernández Díaz (coord.), *Influencias Francesas en la Educación Española e Iberoamericana (1808-2008)* (Salamanca, 2008), pp. 93-110.

Jiménez Mier y Terán, Fernando, «La revista *Colaboración* – Órgano del movimiento Freinet en España», *Historia de Educación*, XIV-XV (1995-1996), 541-557.

Jiménez Jaén, Marta, *La ley general de educación y el movimiento de enseñantes (1970-1976)* (La Laguna, 2000).

Lerena, Carlos, «El oficio de maestro. La posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España», *Sistema*, 50 (1982), 79-102.

Maravall, José, *Dictatorship and Political Dissent: Workers and Students in Franco's Spain* (London, 1978).

Molinero, Carme y Pere Ysàs, «Movimientos sociales y actitudes políticas en la crisis del franquismo *Historia Contemporánea* 8 269-279

Moragas, Ramón, «La Escola d'Estiu de Barcelona en la escuela de Cataluña», *Cuadernos de Pedagogía*, 6 (1975), documento 750609 en el CD de la revista.

Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, *La escuela moderna en España* (Madrid, 1979).

Freinet en España (Barcelona, 1996).

Ortega, Félix y Agustín Velasco, *La profesión de maestro* (Madrid, 1991).

Pérez Delgado, Tomás y Antonio Fuentes Labrador, «Cruzados Salmantinos: Contribución al estudio del discurso legitimador del Movimiento Nacional. Salamanca 1936-1940», *Salamanca, Revista Provincial de Estudios*, 20-21 (1986), 217-261.

«De Rebeldes a Cruzados. Pioneros del discurso legitimador del movimiento nacional (Salamanca, julio-octubre de 1936)», *Studia Historica*, IV-4 (1986), 235-266.

Portelli, Alessandro *The Death of Luigi Trastulli and other Stories. Form and Meaning in Oral History* (New York, 1991).

Powell, Charles, *El piloto del cambio. El rey, la monarquía y la transición a la democracia* (Barcelona, 1991).

Prado Herrera, María Luz de, «La retaguardia salmantina al comienzo de la guerra civil: apoyos sociales y económicos a los sublevados», *Salamanca, Revista de Estudios*, 40 (1997), 447-462.

Rousso, H., *La mémoire n'est plus ce qu'elle était' en Écrire l'histoire du temps présent. En hommage à François Bédarida* (Paris, 1993).

Ruiz, David, *La España Democrática (1975-2000). Política y sociedad* (Madrid, 2002).

Sánchez Navarro, Ángel J., *La transición española en sus documentos* (Madrid, 1998).

Share, Donald, *The Making of Spanish Democracy* (New York, 1986).

Thompson, Paul, *The Voice of the Past. Oral History* (Oxford and New York, Segunda edición, 1988, Primera edición 1978).

PRESENCIA DE LA MUJER EN LAS REALES SOCIEDADES ECONÓMICAS DE AMIGOS DEL PAÍS (1775-1808)

Presence of women in Royal Economic Society of Friends of the Country (1775-1808)

Dra. María Consolación Calderón España

E-mail: calderon@us.es
(Universidad de Sevilla)

RESUMEN: En este trabajo presentamos la acción de la mujer en el devenir de las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País, instituciones que funcionaron en España durante el siglo XVIII con la finalidad de impulsar la economía de la nación. La participación de la mujer en la Real Sociedad Económica se realizó fuera de las Juntas de Damas y la supervisión del trabajo de las escuelas de patriotismo y de primeras letras. Las primeras escuelas fueron denominadas, según Campomanes, como estructuras familiares y debían instalarse en las mayores ciudades del reino. La participación de todas las clases y géneros en las Reales Sociedades Económicas con iguales derechos fue una realidad. Este estudio es una panorámica de la participación de la mujer en las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País.

Palabras Clave: Historia de la Educación, Historia de la Educación de las mujeres, Educación inclusiva, Reales Sociedades Económicas de Amigos del País, Política educativa.

ABSTRACT: In this work we present the performance of women in the work of the Royal Economic Society of Friends of the Country, institutions of the eighteenth century who sought to lift the economy of Spain in that century. Women's participation in the Royal Economic Society was carried out by the Boards of Damas and supervisory work of the Schools «patriotism» and the first letters. The first schools to be named, according to Campomanes conceived of yarn and fabric and should be established in major cities throughout the kingdom. Participation in the Royal Economic Society from all social classes and genders with equal rights, was a fact. There is no comprehensive study on all of the Royal Economic Society of Friends of the Country, therefore there is no one on women in one way or another took part in them. With this work we present the work done by some.

Key words: History of Education, History of Education of women, Inclusive Education, Royal Economic Society of Friends of the Country, Educational policy.

Fecha de recepción: 20-XI-2009

Fecha de aceptación: 10-I-2010

Introducción

En el presente trabajo tratamos de presentar la actuación femenina dentro de las tareas de las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País, instituciones del siglo XVIII que intentaron levantar la economía de España en aquella centuria.

Nos centraremos en el período inicial. Las fechas no las hemos elegido al azar: la primera corresponde a la fundación de la Real Sociedad Económica de Madrid y la segunda a la Guerra de la Independencia que cerró una etapa de la Historia de España. La duración de las actividades femeninas fueron, en algunos casos -como, por ejemplo, en Cádiz- más allá de este corto período, pero fue, sin lugar a dudas, el más representativo.

El estallido de la guerra supuso un corte institucional en la mayor parte de las Sociedades. Casi todas arrastraban ya una vida lánguida antes del conflicto, hasta tal punto que algunas desaparecieron ya en la transición de los dos siglos, como la jerezana, con un fuerte componente de crispación política desde el estallido de la Revolución en Francia (BERTEMATI, M.: 1862) la de Tárrega que se disolvió hacia 1790 (ARCHIVO MUNICIPAL DE TÁRREGA. Sociedad Económica. Actas leídas (1790: 205). Otra guerra, la del Rosellón, afectó seriamente a la Sociedad de Tarragona.

La guerra no significó sólo un paréntesis corporativo; para algunas casi fue determinante, uniéndose a esta causa la inestabilidad anterior: por ejemplo, la Sociedad segoviana aunque trató de reanudar sus tareas no pudo sobrevivir más allá de 1819 (VERA Y DE LA TORRE, Juan de: (1972: 266). La huida de socios llevó a la desaparición física de algunas, como la de Sigüenza, pues en 1816 solamente quedaba su Director, el Obispo de la diócesis y el Secretario (Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense. Leg. 236/2). El caso más llamativo, por su evidente importancia es el de la Bascongada. Sabemos que en 1819 hubo un intento por parte de las Juntas Generales en Zarauz para restablecerla, pero habrá que esperar hasta bien entrado el siglo XIX para que, al menos en Guipúzcoa, veamos un despertar corporativo evidente (AYCART ORBEGOZO, José M^a, 1993: 68-69).

En la capital del Reino la entrada de tropas francesas en la Corte no alteró la continuidad orgánica de la Sociedad, poniéndose a disposición del mismo Murat como después de José I. Hubo una reorganización de sus empleos ante la huida de parte de sus socios teniendo papeles importantes en ella destacados afrancesados como Manuel María Cambronero, José M^a Hervás o el mismo Cabarrús, entre otros (DÉMERTON, Jorge (1969: 43-64). De

todas maneras sus cometidos se vieron en gran medida paralizados por problemas económicos, como las Escuelas Patrióticas o el Colegio de Sordomudos que llegó a desaparecer completamente hasta su restauración después de la guerra para infortunio de sus alumnos. Lo que sí parece que se mantuvo fueron sus tareas de asesoramiento del Gobierno en tareas económicas.

En el siglo XIX llegan a crearse nuevas Sociedades, pero tienen un carácter y actuaciones distintos de las de la anterior centuria, ya que los problemas socio-económicos, culturales y políticos también son diferentes y de tal magnitud que ya no podrán las Sociedades resolverlos por sus propias fuerzas y por lo tanto pasaron a ejercer funciones orientadoras y consultivas en los problemas de tipo general cuando el Gobierno acude a ellas. Podemos citar los casos de Badajoz (1813), Barcelona (1822), Cádiz (1814) o Cartagena (1833). Otras inauguraron una vida independiente acogándose al principio de Sociedad por capital de provincia. Es el caso de la de Burgos, ya completamente desgajada de la de Santander (Archivo de la Real Sociedad Económica de Madrid, Leg. 236/4). Tudela, por su parte, ostentó al acabar la guerra de la Independencia la única representación navarra por resolución real de 8 de agosto de 1816 hasta que no se erigiese Sociedad en Pamplona (Archivo de la Real Sociedad Económica de Madrid, Leg. 236/4).

No reflejamos aquí datos relativos a la formación y posterior funcionamiento de las Reales Sociedades Económicas ya que es de todos conocidos y sobre el tema en general o sobre la historia de algunas de ellas existe abundante bibliografía (Sólo citaremos algunos, por orden de aparición: DÍAZ DE RÁBAGO, J. (1884: 12-16); DÉMERSON, Jorge (1968); DÉMERSON, Paula (1969); DÍAZ-CANEJA DÍAZ-BULNES, Olegario (1972: 349-354); AGUILAR PIÑAL, Francisco y DÉMERSON, Jorge y Paula (1974); ALEIXANDRE TENA FRANCISCA (1983); ARIAS DE SAAVEDRA ALIAS, Inmaculada (1987); CABALLERO CORTÉS, Ángela (1986: 229-350); VELÁZQUEZ MARTÍNEZ, Matías (1989); CALDERÓN ESPAÑA, M^a Consolación (1993).

La inclinación de los Amigos del País por las cuestiones educativas en general estuvo en todo momento bien patente ya que el optimismo ilustrado consideraba la educación como la panacea de las soluciones económicas, sociales y políticas. Los ilustrados estimaban que cuando «las luces» iluminaran a cada uno de los individuos, toda la sociedad se transformaría.

Desde un principio, según indica Carande (CARANDE Y THOVAR, Ramón (1969:171), en su totalidad se consagraron las Sociedades Económicas a lograr dos objetivos formulados por Joaquín Costa un siglo más tarde: escuela y despensa, claves de la política nacional regeneradora.

La actividad docente de los Amigos del País se centró en dos sectores:

A) el de las «escuelas patrióticas», sobre todo de hilados y el de las escuelas de primeras letras.

B) el de las enseñanzas especiales, donde las Sociedades actuaron como centros difusores de la cultura de la Ilustración. Dentro de ellas, algunas tienen una clara orientación artesanal, como las escuelas de Dibujo y Matemáticas, ya que estaban especializadas en temas prácticos de aplicación en las industrias, en la construcción naval, en la arquitectura, etc.

Con estas enseñanzas trataban los «Amigos del País» de introducir modificaciones substanciales, que representaban una indudable innovación y un progreso respecto de los moldes típicos vigentes hasta entonces.

Mientras tanto, en las escuelas que, poco a poco, fueron creando los Amigos del País, esa apertura alcanzó una amplitud mucho mayor y por tanto los planes de estudio y las técnicas pedagógicas de tales escuelas, así como la ordenación jerárquica de las mismas, adoptaron modalidades que representaban un positivo avance sobre cuanto existió en el resto de la nación.

La participación de las mujeres en las Reales Sociedades Económicas se llevó a cabo a través de las Juntas de Damas y de su labor supervisora de las Escuelas «Patrióticas» y las de primeras letras. Las primeras escuelas nombradas debían ser, según las concibió Campomanes, de hilazas y tejidos y debían establecerse en las ciudades más importantes del reino, pues «harán un bien esencial a la humanidad, en contraer estos principios, a lo que conviene a su patria e industria».

Incluimos algunos ejemplos de Sociedades Económicas que impartieron este tipo de formación por medio de las cuales se trataba de fomentar la incorporación al mundo del trabajo, a los grupos menos acomodados de la sociedad.

Este plan va dirigido, fundamentalmente, a las mujeres de la familia artesana teniendo en cuenta su falta de formación y la necesidad de que contribuyeran, al lado del varón, en la familia y en la sociedad, aplicándolas en ocupaciones proporcionadas a su sexo.

Por último nos ocupamos de las escuelas de Primeras Letras femeninas que, aunque con muchas deficiencias, fueron el comienzo de la incorporación efectiva de la «mitad del género humano» al mundo escolar.

La participación en las Reales Sociedades Económicas de todas las clases sociales y sexos con idéntico derecho, fue un hecho (SOCIEDADES ECONÓMICAS DE AMIGOS DEL PAÍS. Asamblea. 2. 1911. Madrid). Sus individuos se trataban como amigos y compañeros, prescindiendo rigurosamente de todo tratamiento oficial, por alto que fuese; no había puesto de preferencia para ningún socio y los empeños de la Corporación no se reducían a escribir y discutir, sino a publicar libremente y por privilegio Real todo lo que decían

o hacían y aún libros traídos del extranjero, cosa que realizaron con gran espíritu de tolerancia y evidente provecho para nuestra atrasada cultura.

La mujer comenzaba a ser en el siglo XVIII -del que se puede afirmar sin duda que es el primero feminista de la Historia- algo más que madres de unos hijos. En la citada centuria no eran casos aislados los de las damas que se incorporaban a la corriente cultural promovida por la Ilustración, ya que serían las minorías seguidoras de esta forma de pensamiento junto a las instituciones religiosas surgidas con el fin específico de la formación femenina, quienes promocionarán este acercamiento de la mujer al mundo laboral y cultural.

El nacimiento de la **Academia Española de la Lengua** (Fundada por Real Cédula de 3 de octubre de 1714 con idéntica finalidad que la francesa) y la de la **Historia** (fundada en 1738) facilitó la formación de otra: **La Academia del Buen Gusto** en la que, bajo la dirección de D^a Rosa María de Castro Centurión, condesa de Lemos y marquesa de Sarriá, se agruparon otras muchas damas: la marquesa de San Esteban, la duquesa de Arcos, la marquesa de Estepa, etc. que mostraron sus buenas condiciones literarias y artísticas ante algunos varones.

La sociedad española, a pesar de la aparente apertura de algunos de sus dirigentes hacia la incorporación de las mujeres al mundo «ilustrado» y laboral, no generó un grupo significativo que se atreviera a arrostrar las críticas que contra la capacidad intelectual femenina y de sus éxitos en las enseñanzas superiores estaba presente en la mente de una gran mayoría de hombres. Sin embargo, un pequeño conjunto de mujeres, casi todas pertenecientes a la nobleza o cercanas a las clases dirigentes, trabajó con ahínco para dignificar la imagen femenina desarrollando una activa labor en las Reales Sociedades Económicas fomentando una formación básica y artesanal que les hiciera afrontar su futuro con posibilidades más amplias que las de las paredes de su hogar.

Las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País que, como es sabido, siguieron los proyectos del ministro Campomanes en la fundación, organización y desarrollo de las mismas, son las Instituciones más representativas en el esfuerzo por el cambio de actitud con respecto a las mujeres aunque, teniendo en cuenta la mentalidad de la época, centrada en el marco doméstico.

Incluso las propias mujeres que se atrevieron a alzar la voz en favor de la enseñanza femenina perseguían una mayor formación de las mismas para «llevar con instrucción el buen funcionamiento del hogar» tal como indicaba D^a Josefa Amar y Borbón, señora ilustrada, miembro de la Real Sociedad Aragonesa, que dedicó muchos esfuerzos a elevar la educación de las muje-

res como medio de ayudar al progreso de la nación (AMAR Y BORBÓN, Josefa, (1786).

Campomanes explica la reforma que se proponían en su *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento* cuando afirma:

«Ninguno de los cuidados de las Sociedades Económicas es más urgente que el de examinar los medios de arreglar sólidamente la educación mugeril (sic) en nuestras provincias de España. Quando (sic) este pensamiento se haya logrado, las costumbres han de mejorar notablemente en ambos sexos.

Las ocupaciones de las artes a las que conviene se dediquen las mujeres, son muchas y pueden excusar varias artistas y aún gremios enteros de hombres. En ello habrá un general beneficio del Estado» (RODRÍGUEZ CAMPOMANES, Pedro, (1775: 379-380).

Como podemos apreciar por lo expuesto, Campomanes defendió la idea de educar a las mujeres y fomentar en ellas el trabajo para alcanzar la prosperidad del Estado. Llevado de su entusiasmo, alentó a las órdenes religiosas femeninas españolas para que se dedicaran a la educación de las niñas nobles o ricas. Igualmente participó su proyecto a los párrocos, obispos, ayuntamientos y Sociedades Económicas, para que contribuyesen a la educación de las mujeres con los medios a su alcance. Este consejo del ministro ilustrado fue recogido con resultados diversos por estas instituciones.

No hay un estudio completo sobre la totalidad de las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País, por consiguiente tampoco existe alguno sobre las mujeres que, de una forma u otra participaron en ellas. Con este trabajo queremos presentar la tarea realizada por algunas de ellas que fueron, sin ninguna duda, iniciar la incorporación del sexo femenino al mundo laboral.

La labor de las mujeres en las Sociedades Económicas las podemos encuadrar en dos campos distintos a los cuales nos vamos a referir aquí:

A) Las que recibieron formación a través de las Escuelas Patrióticas de Hilados, en las escuelas «amigas» y las escuelas de primeras letras y

B) Las sras. que, de alguna forma, dirigieron la formación de otras muchas menos favorecidas, formando parte de las Reales Sociedades Económicas, bien como socias de número o bien formando parte de las «Juntas de Damas de Honor y Mérito» que se formaron adscritas a **las Sociedades Económicas** como una nueva «clase». Cada persona al ingresar en la entidad se adscribía, según sus conocimientos, capacidades e intereses, a una de las comisiones de trabajo a través de las que se canalizaban las actividades de toda la Sociedad. Fueron llamadas también «clases» y estaban dedicadas a la agricultura, el comercio, la industria, y las artes y los oficios. Cada clase tenía cierta autonomía de funcionamiento y se reunían periódicamente para debatir los problemas que afectaban a los sectores correspondientes este concepto.

1. Las Juntas de Damas

Las **Juntas de Damas de Honor y Mérito** generalmente quedaron adscritas a las Sociedades Económicas, según hemos indicado en líneas anteriores, como una nueva «clase» que tenía su propia organización. Tuvieron que sujetarse a ciertas restricciones: no podían asistir a las Asambleas que periódicamente celebraban los socios y se las limitaba numéricamente.

Al igual que entre los hombres la Junta tenía sus cargos directivos: una Presidenta, una o varias subpresidentas, una Secretaria y varias Censoras. Los cargos eran anuales y se elegían por votación secreta. Su fin era la dirección de las escuelas femeninas de las Sociedades: elección de las maestras, admisión de las niñas, vigilancia de su formación y la calificación de sus exámenes.

No en todas las Sociedades se formaron estas Juntas, pero en muchas de ellas funcionaron con gran profesionalidad. Las normas de admisión de socias era muy selectiva: no pretendían un aumento indiscriminado de las mismas, sino que lo que perseguían era conseguir eficacia en sus trabajos, para lo cual las solicitantes exponían en su petición su afán por contribuir al bien público. Se requería de las solicitantes que fuesen personas cultas y capacitadas para desempeñar las tareas que de ellas se esperaba.

En España en tiempos de Carlos III no había ninguna asociación de mujeres, autorizada por el Soberano, a excepción de los monasterios, cofradías y otras Juntas encaminadas sólo a ciertos ejercicios de piedad (DÉMERSON, Paula (1975); SEMPERE Y GUARINOS, Juan (1969).

Los Reglamentos de algunas Sociedades Económicas, para su honra, no excluían a las señoras por lo que ciertas damas de la aristocracia y la burguesía fueron socias de ellas. Recién fundada la de **Madrid**, el 28 de octubre de 1775, D. Manuel José Marín, miembro fundador de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País y Ayuda de Cámara de S.M. Carlos III, propone que se las admita en su *Memoria sobre la utilidad que puede resultar al establecimiento de la sociedad la admisión de las Mugerres, (sic) bajo el título de Asociadas* (Archivo de la Real Sociedad Económica de Madrid, leg.3/2).

Realmente la idea de admitir mujeres en aquel entorno era absolutamente revolucionaria y atrevida para la época. El debate de la admisión, o no, de mujeres en las Sociedades Económicas duró más de diez años en el que hubo dos posiciones contrapuestas. En el bando de los partidarios estaban José Marín, Luís de Imbille, Jovellanos y Josefa Amar Borbón. La oposición estaba liderada por Cabarrús. Los argumentos aducidos los recoge: DOMERGUE, L. (1971: 233-266); AGUILAR PIÑAL, Francisco (1972:15-18); y FERNÁNDEZ QUINTANILLA, P. (1981: 55-63). Las opiniones de los protagonistas, recogidas en las distintas memorias están reproducidas en NEGRIN FAJARDO, Olegario (1984: 131-183).

Dicho debate se discutió en dos fases: entre 1776, con la presentación de la Memoria de Campomanes y 1786, año en que se volvió a tratar el tema por Cabarrús (Archivo de la Real Sociedad Económica de Madrid, leg. 79(7)), Jovellanos (El Memorial Literario, Madrid, Abril (1786: 475-488)), Ignacio de Ayala (Archivo de la Real Sociedad Económica de Madrid, leg. 83(18)) y Josefa Amar y Borbón (Archivo de la Real Sociedad Económica de Madrid, leg. 81 (10)). Los que se oponían a ello se apoyaban en la tradicional supremacía cultural del género masculino.

Una de las primeras opiniones a favor de la inclusión de las mujeres en las labores de las Sociedades Económicas había sido la de Rodríguez Campomanes, artífice de las Económicas, quien en la Memoria que realizó en 1775 resalta la gran labor que podrían hacer las Amigas del País en las Escuelas Patrióticas y expone «la importancia y aún la necesidad» de que fuesen admitidas en la Matritense (Archivo de la Real Sociedad Económica de Madrid, Leg. 3 (27)). Campomanes propuso que las maestras de dichas escuelas fuesen admitidas con la categoría de socias de mérito, en igualdad de condiciones a las de los profesores sobresalientes de los gremios, que eran recibidos en las Económicas sin obligación de pagar las cuotas de afiliados [CAMPOMANES, Conde de, Memoria sobre la admisión de señoras... Madrid, 18 de noviembre de 1775, recogida en NEGRIN FAJARDO, O. (1984: 143 y 147); CAPEL, R. M^a. y ORTEGA, M. (1994: 305-308)].

Distinto sentir tiene Cabarrús quien se opuso taxativamente a la admisión de señoras entre los componentes de las Económicas (Archivo de la Real Sociedad Económica de Madrid, Leg. 73 (44).) quien no entraba en la valoración de la capacidad intelectual femenina sino que cuestionaba el pudor y recato que, a su juicio debería poseer las mujeres (CABARRÚS, Francisco. (1952). Este famoso político sostuvo una enconada polémica en 1786 con Jovellanos sobre el citado tema, cargando las tintas sobre el desorden que traerían la inclusión de las damas en las Reales Sociedades Económicas para la incapacidad que, a su juicio, éstas tenían de plegarse a las normas instituidas a causa de su «naturaleza frívola e inestable» (Archivo de la Real Sociedad Económica de Madrid, Leg. 73 (44)).

Jovellanos no se oponía a su participación pero restringiendo su número (JOVELLANOS, Gaspar Melchor de (1952: 55-56)). Expresaba que debían ser admitidas en razón de sus méritos y no por su riqueza o hermosura. Imbuido por la idea utilitaria de la Ilustración, consideraba la incorporación femenina como un estímulo y ejemplo a seguir por otras. No obstante se opuso a que formasen parte de las propias Sociedades Económicas, sino que se constituyesen en una clase aparte, como así sucedió.

D^a Josefa Amar y Borbón, ya nombrada, defendió la plena capacidad intelectual y moral de las mujeres, justificando la ignorancia que la mayoría

de ellas sufrían a la escasísima importancia que la sociedad les concedía, viéndose inducidas a ser sólo «bonitas y petimetras». Participó en la polémica sobre la inclusión de las mujeres en la Real Sociedad matritense de Amigos del País a través de su «*Discurso en defensa del talento de las mujeres y de su aptitud para el gobierno y otros cargos en que se emplean los hombres*». Aclaraba las razones de las reticencias masculinas con la afirmación de que la admisión de las mujeres en esta Institución las igualaba a los hombres, idea que a la mayoría de ellos le resultaba insoportable (Archivo de la Real Sociedad Económica de Madrid, Leg. 72 (4). Papel sobre la cuestión de si las señoras deben ser admitidas en la Sociedad Económica. 2 de septiembre de 1786).

A título particular, el ingreso de las mujeres en las Sociedades Económicas se produjo en 1782 cuando, con carácter honorífico, D^a Josefa Amar y Borbón -gran defensora de la educación de la mujer- y D^a M^a Manuela de Moctezuma y Carvajal, marquesa de Cerralbo y Almarza, entraron a formar parte de las Sociedades Económicas de Zaragoza (FORNIES CASALS, José Francisco. (1977:299) y Ciudad Rodrigo (DÉMERTON, Paula y Jorge. (1982: 44).

Doña María Isidra Quintina de Guzmán y Lacerda, hija de los Excmos. sres. condes de Oñate, graduada en Filosofía por la Universidad de Alcalá, había sido nombrada por la citada Universidad Catedrática Honoraria de Filosofía moderna y Consiliaria perpetua en la Facultad de Artes. La Academia de la Historia y la Sociedad Bascongada la admitieron como socia de número en 1785. En 1786 fue admitida, de forma excepcional, en la Sociedad Económica Matritense, junto a la condesa de Benavente.

El Excmo. sr. duque de Osuna, Director de la Económica de la capital del Reino en 1787, sabiendo que Su Majestad deseaba que el ejemplo de D^a M^a Isidra sirviera de estímulo a otras, propuso en una Junta General la admisión de la citada señora como socia de la matritense. La proposición fue aplaudida por aclamación general. Seguidamente, uno de los Sres. presentes en el acto propuso que se nombrara también socia a la Excma. Sra. condesa de Benavente, esposa del Sr. Director, la cual además de esta circunstancia tenía la de haber sido una gran defensora de las tareas de la Sociedad Económica. La Corporación acordó unánimemente que así se hiciera. Con este precedente por primera vez en España las mujeres formaron parte de una Corporación pública.

La admisión de socias de mérito y honor fue ordenada por decisión de S. M. el 27 de agosto de 1787(SEMPERE Y GUARINOS, Juan. (1997: 215-216.), zanjando con ello la polémica. El monarca se expresaba en los siguientes términos:

«El Rey entiende que la admisión de socias de mérito y honor, que en Juntas regulares y separadas traten de los mejores medios de promover la virtud, la aplicación y la industria, será muy conveniente para la Corte, escogiendo las que por circunstancias sean más acreedoras a esta honrosa distinción».

Sus objetivos más fundamentales serían:

«Fomentar la buena educación, mejorar las costumbres con sus ejemplos y escritos, introducir el amor al trabajo, cortar el lujo que al paso que destruye las fortunas de los particulares retrae a muchos matrimonios con perjuicio del Estado, y sustituir para sus adornos los géneros nacionales y extranjeros...»(Archivo de la Real Sociedad Económica de Madrid, Leg. 86 (23).

Recibida la Real Orden de 27 de agosto de 1787, la Real Sociedad matri-tense encargó a la Junta de Comisión, nombrada al efecto, que adoptase las medidas oportunas para llevar a la práctica, lo antes posible, el deseo expresado por el monarca.

La Junta, que comenzaría a funcionar como una sección aneja a la Sociedad en octubre de este mismo año, dotándose de sus propios estatutos, aprobados por el rey en 1794 (NEGRIN FAJARDO, Olegario (1984: 60-72), contó de partida con dos miembros: Isidra Quintina de Guzmán y de la Cerda y la Condesa de Benavente, Duquesa de Osuna, designada, «por aclamación» su Presidenta, nombramiento que la Matritense espera que acepte «con aquella benignidad y buen celo Patriótico que siempre ha acreditado V.E., aceptando y desempeñando otros encargos que ha puesto a su cuidado» (Archivo de la Real Sociedad Económica de Madrid, leg. 93(4).

Inmediatamente otras 14 damas de la mayor distinción fueron recibidas en la Corporación: Excma. Sra. D^a María Francisca de Paula Portocarrero, condesa de Montijo; Excma. Sra. condesa de Santa Eufemia; Excma. Sra. condesa de Fernán Núñez; Excma. Sra. condesa de Benalúa; Excma. Sra. condesa de El Carpio; Excma. Sra. marquesa de Villalópez; Excma. Sra. marquesa de Ayerve; Excma. Sra. marquesa de Palacios; Excma. Sra. duquesa de Almodóvar; Excma. Sra. D^a Petra de Torres Feloaga, marquesa de Valde-Olmos y de la Tordecilla; D^a María del Rosario Cepeda y Gorostiza; D^a Teresa Losada y Portocarrero; D^a Felipa de la Rosa y D^a Mariana Pontejos, Presidenta del Consejo de Indias (SEMPERE Y GUARINOS, Juan. (1969: 215-217.).

Las designadas no tardaron en recibir un ejemplar de los Estatutos de la Sociedad, «una carta oficio, en que encabezada por la Real Orden se exprese que la Sociedad ha venido en nombrar a la Señora a quien se dirija (Archivo de la Real Sociedad Económica de Madrid, leg. 93 (4).) y la convocatoria para la primera reunión de la Junta a celebrar el día 5 de octubre en las Casas Consistoriales. En dicha reunión se estableció el orden de antigüedad de las socias, se llevó a cabo el nombramiento de la Secretaria, cargo que fue encomendado a la Condesa de Montijo. Asimismo asumieron la dirección de las cuatro Escuelas Patrióticas de hilados y la de Bordados que tenía a su cargo la Sociedad, nombrando a sus respectivas socias curadoras en sustitución de los socios que las habían regido hasta ese momento. Por último determinaron el día, hora y lugar para las reuniones semanales que ha de tener la Junta.

Por último, se decidió admitir la solicitud de ingreso como socia realizada por Dña. Josefa Amar y Borbón, residente en Zaragoza, y pedir a Carlos III la gracia de otorgarles la protección de la Princesa de Asturias. El ruego fue trasladado hasta el monarca a través de la Matritense y del Conde de Floridablanca, no tardándose en recibir cumplida respuesta.

Con estos acuerdos se daba forma constitutiva al nuevo organismo, que inicia su andadura entre el entusiasmo de las asistentes por llevar a buen puerto las responsabilidades adquiridas y por buscar nuevas socias que contribuyan a un más eficaz desempeño de las ocupaciones de su instituto así como a una mayor difusión de las «ideas Patrióticas» que practican. Su admisión se regiría por las mismas normas que la de socios, teniendo que contar con la aprobación definitiva de la Junta General de la Matritense.

Poco después de la formación de la **Junta de Damas de Honor y Mérito** de Madrid, ofertaron a la princesa de Asturias, D^a María Luisa de Borbón, y a las infantas D^a Mariana Victoria y D^a María Josefa su admisión como socias de la misma.

Por Real Orden, fechada en San Lorenzo de El Escorial el 11 de octubre, el Rey expresa su voluntad de que «la Princesa Nuestra señora y las Señoras Ynfantas D^a María Ana Victoria y D^a María Josefa, se alistasen como Socias de la Real Sociedad de Damas», lo que se considera «una nueva prueba de quan agradables y útiles son los trabajos de la Sociedad a beneficio de la Nación» (Archivo de la Real Sociedad Económica de Madrid, leg. 93 (4)). Su aceptación trajo como consecuencia que muchas señoras solicitaran su ingreso en la citada Junta.

El primer año de existencia de la Clase de Señoras fue bastante fructífero en este sentido, aumentándose el número de sus integrantes en dieciséis, la mitad de ellas nobles y cuatro residentes fuera de Madrid, en Lucena, Sevilla, Barcelona y La Orotava, lo que da muestra de la difusión que alcanzaron sus actuaciones y de las inquietudes por una participación pública más activa que guardaban algunas españolas.

En los años siguientes las cifras de adscripciones baja: 4 en 1789 y 5 en 1790, cuando se contabiliza en total la cifra de cuarenta socias. Más tarde, aunque con lentitud, proseguirán los ingresos.

Aunque la Junta de Damas de Madrid siguió funcionando por largos años, aquí sólo vamos a señalar las sras. que fueron admitidas desde la formación de la misma hasta 1807, ya que en 1808, por las aciagas circunstancias políticas de España se paralizaron gran parte de los trabajos de la misma como ya hemos indicado.

1787: D^a Josefa Amar y Borbón (Zaragoza); D^a Rita López de Porras; Excma.Sra. marquesa de Montalegre; D^a Joaquina Domínguez de Aguayo

(Lucena); D^a María Rafaela de San Cristóbal; Excma. Sra. condesa de O'Reilly; D^a M^a del Rosario Jacomé y Ricardos (Sevilla); D^a M^a Dolores Veytía; D^a María Guerrero (Barcelona) (Archivo de la Real Sociedad Económica de Madrid, leg. 100 (20).

1788: Excma.Sra. marquesa de Someruelos; Excma. Sra. marquesa de Llano; Excma. Sra. Vizcondesa de Palazuelos; Excma. Sra. marquesa de Altamira; Excma. Sra. marquesa de Fuerte Híjar (esposa del fundador de la Real Sociedad Económica de Valladolid, D. Germano de Salcedo y Somodevilla); D^a María de Betencourt y Molina (La Orotava)

1789: Mademoiselle Le Masson le Golf (Le Havre); Excma. Sra. Marquesa de Bermudo; Excma. Sra. Marquesa de La Espeja; Excma. Sra. Marquesa de Sonora.

1790: D^a Andrea de Varo Gil (Aguilar de la Frontera); D^a Ana Caraza y Ofarril; D^a M^a Josepha Burriel; Excma. Sra. Marquesa de Canillejas; D^a María Gertrudis de Velasco y Escobedo.

1791: D^a María de Roxas y Velarde; D^a Francisca Raón y Mariño; Excma. Sra. Baronesa de San Miguel de Perú.

1793: Excma. Sra. Condesa de Villalobos; D^a M^a Josepha Panés y Mangiño; Excma. Sra. Condesa de Torrejón, Marquesa de Valverde.

1795: Excma. Sra. Condesa de Castroterreño; Excma. Sra. Condesa de Nieulant.

1796: D^a Josefa Díez de la Cortina y Morales

1797: D^a Catalina Seix y Páez

1798: D^a Francisca Cepeda y Ugarte

1799-1800: D^a M^a Josepha Ester de Moreno; Excma. Sra. Marquesa de Zilliruelo; D^a Juana de Armendáriz; D^a Ana Tully; Excma. Sra. Marquesa de Villafranca; D^a Isabel Parreño; D^a Beatriz Montiel; Excma. Sra. Condesa de Aranda; Excma. Sra. Condesa de Trastamara; Excma. Sra. Condesa de Hust; Excma. Sra. Marquesa de Portago.

1801: D^a Rosa O'Reilly; D^a Catalina Fariña de Ayala.

1803: D^a M^a Loreto Figueroa y Montalvo.

1804: Excma. Sra. Condesa de Casaflorez; Excma. Sra. Condesa de Villamonte; Excma. Sra. Marquesa de Peñafiel; Excma. Sra. Condesa de Miranda.

1805: Excma. Sra. Marquesa de Camarasa; Excma. Sra. Marquesa de Santa Cruz.

1807: Excma. Sra. Duquesa de Frías y Uceda, marquesa de Villena; D^a M^a de las Mercedes Porres de Sotelo; Excma. Sra. Condesa de Román; Excma.

Sra. Marquesa de San Bartolomé, condesa de Noblezas (Archivo de la Real Sociedad Económica de Madrid, Libros de Sesiones (1-10).

Los trabajos que esperaban a la Junta de Damas iban a ser múltiples: dirección de los centros docentes, temas de beneficencia, elaborar los Estatutos que la regirían y actuar como asesora en cuantos asuntos se considerasen de su competencia. Todo ello, claro está, bajo la tutela de la Real Sociedad que era la que, en última instancia, habría de validar sus decisiones, sobre todo las de carácter ejecutivo. Esta situación generalmente no presentaría problemas, pero tampoco faltarían los momentos de enfrentamiento, como el suscitado con motivo de la redacción de los Estatutos.

La Junta de Damas realizó en la capital del Reino una gran labor en favor de la educación femenina, haciéndose cargo de la organización y gestión de las cuatro Escuelas Patrióticas que había creado la Matritense, labor que llevaron a cabo con gran constancia y celo en medio de grandes dificultades, sobre todo económicas, hasta 1808 fecha en la que, definitivamente, desaparecieron.

Esta fue, sin duda, su labor más importante. Pero también tuvo sus propias iniciativas educativas, como la creación en 1789 de una escuela de bordado, junto al oratorio de San Felipe Neri, que llevaría una vida lánguida a causa de los problemas económicos.

La Junta de Damas madrileña se dedicó, además de a las escuelas de enseñanza a las mujeres, a acción benéfica prestando atención de otros sectores marginados de la sociedad: reorganizaron la Inclusa de la capital del Reino, prestaron una valiosa ayuda a las reclusas de la cárcel de la Galera, ensayando con ellas un nuevo modelo educacional, etc.

La gestión de la Inclusa de Madrid es un caso representativo. La Junta de Damas solicitó hacerse cargo de la Inclusa el 3 de julio de 1789, institución que venía funcionando desde 1567, fecha en que fue fundada por la Cofradía de Nuestra Señora de la Soledad y de las Angustias. En este campo hay que destacar la obra de la Condesa de Montijo quien trabajó, junto con la condesa de Sonora, en la citada Institución. También por su iniciativa se creó la Asociación de Presas de la Galera, fundada en 1788 para asistir a las presas de la cárcel de mujeres, ayudándolas a regenerarse por medio del trabajo.

En 1797, tras mucho luchar, lograron que quedara a cargo de la Junta de Damas la inclusa de Madrid. A partir de entonces, tuvo lugar una notable mejora de la gestión de la inclusa, poniendo orden tanto en su funcionamiento como en sus finanzas. Ente otras labores incrementaron las medidas higiénicas, regularon el horario de comidas, establecieron dos visitas hospitalarias por el médico y el cirujano; fijaron las obligaciones de los empleados; eligieron a las hermanas de la Caridad para que atendiesen a los expósitos;

compraron un nuevo edificio, el de la Galera Vieja, con mayor espacio, consiguieron que se produjera una importantísima disminución de la mortalidad infantil que sufría este centro (DEMERSON, P. de, (1972: 261-272); DÉMERSON, Paula (1975: 215-244.), etc.

En conjunto, la Junta de Damas de la Sociedad Económica de Madrid tuvo una actuación importante, aunque haya que reconocer que la mayoría de sus actividades se debieron a la acción de un grupo bastante reducido de sus socias.

En otras Sociedades de distintas provincias españolas la participación de las mujeres se produjo de forma irregular de las que citamos las siguientes:

La Real Sociedad Económica de **Cádiz**, ya en el siglo XIX, recogía en el art. 15 de sus Estatutos la conveniencia de procurar estimular a las Damas a

«...que formen una cuarta clase que se encargue de todos los objetos que desempeñan las señoras de la Real Sociedad Económica Matritense»(MARTÍN FERRERO, Pilar. (1988: 23-27.); JIMÉNEZ GÁMEZ, Rafael. (1992: 114-123).

Se acordó el 22 de mayo de 1817 se procediese a la confirmación de la denominada Clase de señoras, llegando a formar parte de ella 95 socias que constituyeron un eficaz equipo de trabajo, dirigiendo sus esfuerzos principalmente a la beneficencia y la educación.

Sin embargo, en aquel momento no llegó a constituirse la *cuarta clase*. Se persiste en el intento y en 1817 se vuelve a intentar su formación proponiendo una lista de veinticinco señoras. En 1819 una Junta de Damas se ocupó de los afectados por la fiebre amarilla. La citada Junta sólo fue establecida oficialmente el 8 de marzo de 1827, compuesta por nueve señoras. La presidenta era D^a Josefa Mariana Fernández Rábago, marquesa de Casa Rábago; la secretaria, D^a M^a Ignacia Valiente y la vicesecretaria, D^a Margarita Gómez deUrculu. En 1827 la clase de Damas redacta el reglamento de una escuela de niñas. El año 1861 se publicó el *Reglamento de la Junta de Damas* (REGLAMENTO DE LA JUNTA DE DAMAS DE LA REAL SOCIEDAD ECONÓMICA DE CÁDIZ. (1861), constituyéndose como una sección autónoma, integrada por un número indeterminado de mujeres.

La total autonomía de la Real Sociedad la consiguieron en 1863 cuando la Reina Isabel II aceptó la presidencia de la misma en su visita a la ciudad el 24 de enero del citado año. Al estar presidida por una persona de mayor rango que los señores que constituían la Real Sociedad, ya no dependía de la misma, pasando a intitularse «*Real Junta de Damas de Cádiz y su provincia*» (Guía de Cádiz para el año 1866(1866: 147.). Hasta 1868 siguieron encargándose de la inspección de las escuelas públicas, quedando reducida su labor, a partir del citado año, a la protección de los niños expósitos (LEÓN Y DOMÍNGUEZ, José M^a. (1897).

En la Económica de **Granada** a finales de siglo figuraban entre sus socios de mérito media docena de mujeres: doña María Luisa Astrauli, doña María Luisa del Pulgar, condesa de Ximera, doña María de la Soledad Cerviño y Pontejos, comendadora de Santiago, su hermana doña María de la Concepción Cerviño y Pontejos, doña Catalina Martín y Abril y doña María de los Dolores Miranda, pero no sabemos que llegaron a tener protagonismo alguno en las tareas del instituto (CASTELLANO CASTELLANO, J. L. (1984: 389-390.).

En **Jaén**, al comienzo de su labor en 1786, se había suprimido del borrador de sus Estatutos la idea de constituir una «Junta de Señoras» posiblemente por considerar el proyecto demasiado innovador para el momento. Sin embargo, dos años más tarde, en 1788, están presentes en la Real Sociedad las señoras. Le pareció a los socios de la citada Corporación que era propio de las señoras examinar el mérito de las manufacturas que presentasen las niñas y para ello invitaron a que participaran en esta labor a las sras. marquesa de Acapulco, del Cadimo y la vizcondesa de los Villares, llevando a cabo esta labor en presencia de otras muchas señoras que asistieron al acto (Archivo de la Real Sociedad Económica de Jaén. Folio 137).

A estas primeras representantes se añadieron otras muchas, entre las que podemos citar a la esposa del Director de la Sociedad Económica, D^a Cristobalina Caicedo y otras muchas: D^a Francisca del Hierro y Rojas, D^a Francisca Padura Uribe, D^a Damiana del Prado Ruiz de Castro y D^a Francisca de Paula Salazar. A partir de ese momento estuvieron presentes el día del examen de las alumnas de las escuelas de hilados, las damas más distinguidas de la Sociedad jiennense (SÁNCHEZ SALAZAR, Felipa. (1983: 141).

En **Las Palmas de Gran Canaria** desde la Real Sociedad, se creó en 1871 una «Sociedad Benéfica de Señoras» (con funciones similares a la de la «Junta de Damas») con la finalidad de que se ocuparan de auxiliar a las Hermanas de la Caridad en su labor de la Casa Cuna. Al año siguiente la Sociedad Benéfica contaba con 49 socias de número en la ciudad y 19 socias corresponsales en los pueblos (Anales de la Sociedad Económica de Las Palmas de los años 1872 y 1879. Las Palmas: Tipografía de «La Verdad»). El año 1872 la Real Sociedad nombró, de las señoras que la componían, a seis socias de mérito, condecorándolas en nombre de todas (GARCÍA DEL ROSARIO, Cristóbal. (1981: 158-160.).

La Real Sociedad Económica de **León**, aunque comenzó su andadura en 1882, sólo tenemos certeza de que desde principios del siglo XIX las señoras participaron en distintos momentos en la organización de las escuelas femeninas. Hasta 1940, en que adquirieron el carácter de «Junta de Damas», se limitaron a visitar los centros y vigilar las labores de las niñas. El Reglamento de 1838 preveía la constitución de la citada Junta, que ayudaría a la sección de Instrucción Pública en la dirección y vigilancia de las escuelas de niñas.

En 1839 algunas señoras, esposas de socios, a requerimientos de la Sociedad, comenzaron una participación cada vez más activa que se vio refrendada por el Reglamento que ellas mismas redactaron en abril de 1840 (Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de León. REGLAMENTO de la Junta de Damas de la Sociedad Económica de Amigos del País de León. (1840): Varios. Libros y folletos número I.).

Por este conducto se convirtieron en una sección aneja a la Económica aunque no fueron socias de ella. La Junta de Damas se definió a sí misma como una reunión de señoras, esposas de socios de número, que voluntariamente se alistaban con el objeto de ejercitarse en actos de beneficencia. En ellas podían participar, como socias honorarias, otras señoras o señoritas que, por algún servicio a la Sociedad, hubieran merecido tal título (GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Rosa M^a. (1981: 215-216.).

La Junta funcionó hasta 1845. A partir de esa fecha no vuelve a haber noticias de ella. El Reglamento de 1869 volvió a contemplarla como una sección de la Sociedad regida por ordenanzas particulares. En aquella ocasión la presencia de las señoras se veía limitada a su asistencia a las conferencias y a los actos culturales que la Institución celebrara o en las que tenía algún tipo de participación, aunque se contemplaba en el Reglamento de la Sociedad, que si en algún momento se establecieran centros de enseñanza para niñas, se encargarían de su dirección y vigilancia (Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de León. Reglamento para el Gobierno de la Sociedad Económica de León. (1869: 55-56).

En **Murcia** es admitida en 1788 la marquesa de Beniel como socia honoraria, por su loable labor en la difusión de las manufacturas textiles en la ciudad. Tardarían casi veinte años en admitirse otras mujeres: hasta 1807 no se aparece ninguna otra entre sus filas. En esta fecha son las marquesas de Villar y de Villafranca y de los Vélez (Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Murcia. Libro de Acuerdos, I, fol. 258 y Libro de acuerdos III, fols. 103-103v.) que ya era socia de la Junta de damas de la Matritense y que fue admitida, según las actas, en atención a su habilidad en el bordado (VELÁZQUEZ MARTÍNEZ, M. (1989: 220). Trece asociadas más ingresan entre los años 1815 y 1819 (REAL SOCIEDAD ECONÓMICA DE MURCIA (1889): Catálogo cronológico de sus individuos desde la creación del cuerpo hasta el presente, folios 9, 20, 21, 23-23v., 29v. y 30. Manuscrito).

En **Tenerife** también estuvieron incluidas las mujeres como socias en la Corporación, aunque sólo tenemos noticias fidedignas de la inclusión de dos señoras entre sus filas: D^a Ignacia Llarena de Fernaud (admitida en 1818) y D^a Cayetana González y Pereira (1829) (ROMEY PALAZUELOS, Enrique. (1988: 93-102).

No tenemos seguridad de la inclusión de señoras en **Toledo** aunque el 1818 la directiva toledana se dirigió a la Sociedad matritense pidiéndole un ejemplar de sus Constituciones a fin de formar en la citada ciudad una Junta de Damas (BARREDA FONTES, José M^a y CARRETERO ZAMORA, Juan Manuel. (1981: 115-116.).

Tampoco tenemos noticias del funcionamiento de una **Junta de Damas** en **Sevilla** y, por tanto, de ninguna de sus funciones pero hemos comprobado de que en 1821 había varias señoras formando parte de la Económica como socias de número: D^a Petra Alcántara de la Barrera; D^a M^a del Rosario de la Barrera; D^a Carlota Saavedra y D^a María de Saavedra (CATÁLOGO de los señores individuos que componen la Real Sociedad Económica de Sevilla. (1827: 11-12). Posteriormente, en 1834 aparece el nombramiento de D^a M^a de la Encarnación Calero (REAL SOCIEDAD ECONÓMICA DE AMIGOS DEL PAÍS DE SEVILLA (1853: 10), en 1842 los de D^a Josefa de Coya, D^a Francisca Barba, D^a Victoria Moreno, D^a Dolores Quesada y D^a Antonia Montemayor de Pascual; en 1843 los de D^a Mercedes Kith, D^a Rosa López de la Roda, D^a Dolores Truebas de Somera, D^a Josefa M^a Irribarren, D^a Luisa Lisasoain, D^a Dolores Soto de Cortegana y D^a Dolores Barrera de López (REAL SOCIEDAD ECONÓMICA DE AMIGOS DEL PAÍS DE SEVILLA (1853: 14). En 1844 el de D^a Trinidad Ruiz Durán (REAL SOCIEDAD ECONÓMICA DE AMIGOS DEL PAÍS DE SEVILLA (1853: 18), y en 1848 el de la Serma. Sra. Infanta Doña M^a Luisa Fernanda, duquesa de Montpensier ((REAL SOCIEDAD ECONÓMICA DE AMIGOS DEL PAÍS DE SEVILLA (1853: 20).

En **Valladolid**, aunque se han perdido los archivos de la citada Sociedad castellana (DÉMERSON, Jorge. (1969:6) existe la certeza de que funcionó igualmente una Junta de Damas presidida por la vizcondesa de Valoría, ya que en el libro de actas de la Junta de Damas de Madrid en 1793:

«Se lee por segunda vez, un oficio de duque de Alcadia del 12 del mismo mes, sobre los Estatutos formados en Valladolid para una asociación femenina vinculada a la Sociedad Económica» (Archivo de la Real Sociedad Económica de Madrid. Acta de la Junta de Damas, 27 de septiembre de 1793)

La condesa de de Valoría Mantuvo contactos con la Junta de Damas de Madrid a la que, entre otras peticiones, solicitó una maestra «para hacerse cargo de sus escuelas de Valladolid» (Archivo de la Real Sociedad Económica de Madrid. Acta de Junta de Damas, 13 de enero de 1792). En la lista de los 80 primeros socios aparecen tres nombres de sras: La Sra. marquesa de Olías, D^a María de Sierra y Salcedo y la ya citada condesa de Valoría.

En **Zaragoza**, Doña Josefa de Amar y Borbón fue admitida, en 1782 como socia honorífica de la Real Sociedad Económica aragonesa (FORNIES CASALS, J. F. (1977: 289). Dicha señora, escritora y pensadora de altura, con gran tesón e inteligencia batalló por la educación de la mujer, escribiendo

dos obras denominadas «Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres» (AMAR Y BORBON, Josefa. (1994), publicada en 1790, y «Discurso en defensa del talento de las mujeres». Hacía constar orgullosamente esta escritora su título de «Socia de Mérito» de la Real Sociedad aragonesa (FERNÁNDEZ QUINTANILLA, Paloma. (1981: 82.), con su *Memoria sobre la admisión de las mujeres en la Sociedad*, publicada en Zaragoza en 1786 (NEGRIN FAJARDO, Olegario (1984: 162-176), con la que intervino en la polémica suscitada por esta cuestión en la Matritense y que le valdría el ser admitida como miembro de la Junta de Damas de la capital de España.

La Sociedad Económica de Zaragoza admitió también otras mujeres entre sus socios, siempre con carácter extraordinario. Es el caso de Adelaida Destreham, hija de la condesa viuda de Guzmán, de la pintora Matilde Gálvez, o de la condesa de Montijo, que fue admitida en 1801, durante su estancia de varios meses en la ciudad, o de Juana Rabasa, mujer del Secretario de Hacienda Miguel Cayetano Soler, que fue admitida en 1805. Al parecer Floridablanca trató de impulsar en esta Económica la creación de una Junta de Damas, pero esta iniciativa no se hizo realidad (ARIAS DE SAAVEDRA ALÍAS, Inmaculada (2001:163-173.).

Afirma la profesora Arias de Saavedra (ARIAS DE SAAVEDRA ALÍAS, Inmaculada (2001: 163-173.) que, en general, la presencia de mujeres como socias honorarias de las Sociedades Económicas fue poco relevante. Las socias eran siempre personalidades importantes, con frecuencia muy ligadas a cargos directivos, pero desempeñaron muy poca labor en el seno de las Económicas. Salvo en el caso de la Junta de Damas matritense, que tuvo una existencia institucionalizada y una acción destacable, en las demás Sociedades donde hubo socias honorarias no se registra en los libros de actas ninguna actuación concreta de las mismas, por lo que su presencia, meramente honorífica, no pasó de ser testimonial.

Sí parece más frecuente la colaboración, fuera de cualquier tipo de institucionalización, de algunas mujeres, casi siempre vinculadas a los socios por lazos familiares, en algunas contadas actuaciones de las Económicas. En Sociedades como las de Jaén, Granada, Sevilla, o Valladolid, aunque seguramente fueron más, se conservan testimonios de cómo algunas mujeres colaboraban en tareas vinculadas a lo que se consideraban labores «mujeriles», según la expresión de la época, como la adjudicación de premios a labores, hilazas, confección de cintas, blondas, etc. o como el examen de niñas de las escuelas de primeras letras y sus maestras. Pero estas colaboraciones estaban al margen de cualquier institucionalización.

Más tarde, después de la convulsión sufrida durante los años de la invasión napoleónica, etapa en que se interrumpió en buena parte la labor de las Sociedades Económicas, se intentó dar una mayor presencia a la mujer, a

través de la creación de Juntas de Damas. Como las Sociedades restauradas en 1814 adoptaron el modelo estatutario de la Sociedad Económica Matritense, es lógico que algunas promovieran la creación de juntas de señoras.

Así por ejemplo, la Sociedad Económica del Reino de **Murcia**, que admitió entre 1815 y 1819 una docena de señoras, todas ellas figuras relevantes de la nobleza y de las familias dirigentes de la zona, que tuvieron como principal tarea la supervisión de las clases de dibujo impartidas por la Sociedad. Aunque estas señoras se plantearon colaborar en otros asuntos, de hecho no asistían a las asambleas de la Sociedad y cualquier iniciativa estaba supeditada a comunicarla previamente a los varones (VELÁZQUEZ MARTÍNEZ, Matías. (1989:220-221.). No es de extrañar que en tales condiciones su actuación haya dejado poca huella.

De hecho la actividad de estas Juntas de Damas estuvo siempre vinculada a los temas educativos y benéficos. Así por ejemplo, la Junta creada por la Económica de Jaén durante la invasión francesa, de la que sabemos poco, pero de la que se conoce su reglamento, se ocupó del cuidado de los expósitos del hospicio local e intentó, sin éxito, reorganizar la enseñanza femenina (ARIAS DE SAAVEDRA ALÍAS, Inmaculada (1987: 276-277) y SÁNCHEZ SALAZAR, Felipa (1983: 89). Tampoco en este caso, que sepamos, creada la Junta de Damas, tuvieron las mujeres acceso a las reuniones de los varones.

Pero ni siquiera con estas restricciones llegarían a hacerse realidad las Juntas de Damas en todas las Económicas tras su restauración. En algunas ciudades, como **Toledo o Burgos**, la iniciativa fue boicoteada y las juntas no llegarían a crearse (BARREDA FONTES, J. M., y CARRETERO ZAMORA, J. M. (1981: 115-116) y BALLESTEROS CABALLERO, F.(1983: 33-34). En otras la creación sería más tardía, realizándose bien avanzado el siglo XIX. Es el caso, por ejemplo, de León, donde la Junta de Damas se creó en 1840 (MARTÍNEZ, Rosa María (1981: 216). Más tardía aún es la de las Palmas de Gran Canaria (GARCÍA DEL ROSARIO, Cristóbal. (1981: 78).

2. Escuelas Patrióticas

Las «**escuelas patrióticas**» son preconizadas en su *Discurso sobre la educación popular de artesanos y su fomento* (RODRÍGUEZ CAMPOMANES, Pedro. (1775: XCV-CXLIX). Trataba con ellas de fomentar la industria y evitar la ociosidad, aplicando a los mendigos al trabajo, ofreciéndoles, después de un tiempo de aprendizaje, la posibilidad de integrarse entre los ciudadanos útiles. Estaban destinadas, por tanto, a todos aquellos que se querían incorporar al mundo del trabajo, a los grupos menos acomodados de la sociedad.

Este plan va dirigido, fundamentalmente, a las mujeres de la familia artesana teniendo en cuenta su falta de formación y la necesidad de que con-

tribuyeran, al lado del varón, en la familia y en la sociedad, aplicándolas en ocupaciones proporcionadas a su sexo.

Dichas escuelas debían ser, según las concibió Campomanes, de hilazas y tejidos y debían establecerse en las ciudades más importantes del reino, pues «harán un bien esencial a la humanidad, en contraer estos principios, a lo que conviene a su patria e industria» (RODRÍGUEZ CAMPOMANES, Pedro. (1775: CXLIX).

Lo esencial de la enseñanza (que en Madrid se impartían en tres años y en otros lugares, como Sevilla, en menos tiempo) era la fabricación de telas corrientes, de torzar hilo, hilazas de algodón, lino y lana, devanado y bobinado, así como la asimilación de ciertos elementos teóricos y prácticos de tejeduría. Durante el período de aprendizaje se les debía mantener y vestir. Una vez que habían aprendido a hilar, se les regalaba un torno ya que «desdichadas de este segundo socorro le habría sido inútil la enseñanza» (RODRÍGUEZ CAMPOMANES, Pedro. (1775: CXXXIX). Igualmente se les dotaba de una arroba de lino o cáñamo para que pudieran hilar por su cuenta. También se consideraba necesario ir las socorriendo para establecerse en sus viviendas con lo preciso. Calcula Campomanes que treinta pesos eran suficientes.

Campomanes (RODRÍGUEZ CAMPOMANES, Pedro. (1775: CXV-CXL) precisaba que estas escuelas debían estar a cargo de una maestra diestra, aplicada y de costumbres arregladas, costeada en parte por el trabajo de las aprendizas a su cargo: «dos días deben hilar a beneficio de su maestra» (RODRÍGUEZ CAMPOMANES, Pedro. (1775: CXIV). Además de hilar se les impartían las enseñanzas básicas, (Doctrina Cristiana, buenas costumbres, lectura y escritura). Se les proporcionaban utensilios y materias primas: lana, lino, cáñamo, etc. El enfoque estaba en la línea de lo que actualmente llamamos *formación profesional*. Cubrían sobre todo la enseñanza de un oficio.

Entendió el autor del «Discurso» la fuente tan interesante de promoción social femenina que era este sistema, con el que se ayudaba a las familias a elevar su condición económica y la producción el país, a la vez que se evitaba que muchas mujeres cayeran en la práctica de la mendicidad o de la prostitución.

Solicitó del rey la adjudicación de un fondo económico inicial, concediéndolo Carlos III a condición de que fuese cada Sociedad Económica quien controlase el asunto. Estas escuelas las costearon las Sociedades con los ingresos provenientes de las cuotas de sus socios y también con donativos particulares y de la Iglesia (CARANDE Y TOVAR, Ramón. (1969: 171). Estaban sometidas a la jurisdicción ordinaria y, a instancias de la Sociedad, colaboraban en ellas los párrocos.

Los dirigentes de las Reales Sociedades Económicas, tuvieron muy presente la necesidad de establecer normas adecuadas para que se inspeccionara el buen funcionamiento de las enseñanzas en las escuelas patrióticas, así como sobre la moral y la formación del sentimiento religioso, materias que eran fundamentales en aquella época. Para ello nombraron a unos socios que, semanalmente, debían girar visita a las aulas no sólo para supervisar, sino para ayudar por todos los medios a su alcance a desarrollar las enseñanzas que en ellas se cubrían a partir de la normativa establecida por la propia Sociedad. Enseñada se extendió esta figura a todas las demás enseñanzas de la Sociedad.

Esta labor fue ejercida por las señoras integrantes de las Juntas de Damas en aquellos lugares donde existieron, llevando a cabo su trabajo con gran eficacia y profesionalidad.

Los productos obtenidos del trabajo de las alumnas se ponían a la venta con cuya ganancia se adquirían nuevas materias primas y las maquinarias necesarias para el funcionamiento de los mismos centros.

Las maestras recibían una gratificación por la formación de cada alumno. Se convocaban exámenes dos veces al año. Y para estimular el entusiasmo y la habilidad de las jóvenes alumnas, se distribuían premios cada mes para recompensar a las mejores. Por citar un ejemplo, en el Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País, en las actas de las Juntas Generales celebradas el día 23 de noviembre de cada año aparecen los nombres de las alumnas premiadas.

Se elaboró un sistema de premios a las alumnas para los mejores trabajos realizados, a los que se daba amplia publicidad. Más tarde, los objetos confeccionados por las alumnas eran puestos a la venta en el mercado, bajo la vigilancia de una maestra y los beneficios se destinaban a sufragar los gastos de dichas escuelas.

A las ex-alumnas que desearan trabajar en su domicilio, se les practicaba un sistema de préstamo de materias primas tanto para evitar que olvidasen lo aprendido, como para ayudarlas económicamente y además se conseguía aumentar la producción. Se amplió esta posibilidad a las madres y hermanas de las ex-alumnas que lo solicitasen y las peticiones fueron tan enormes que desbordaron por completo la organización que lo llevaba.

Junto a éstas aparecen las escuelas de primera enseñanza, donde se seleccionan a los maestros y se adoptan nuevos métodos pedagógicos.

Las escuelas patrióticas son el primer intento serio de incorporar a la mujer del pueblo al panorama de la cultura -aunque en muchos casos simplemente se tratase de alfabetización- y del trabajo. En la mayor parte de las poblaciones cumplieron sus objetivos. Entendieron las Sociedades Económi-

cas que, a partir de la escuela, fomentando la laboriosidad y retribuyendo el trabajo de los alumnos, podrían combatir desde la infancia, el vagabundeo y la mendicidad. De esta manera quedaron ligadas la enseñanza y la política social.

La Real Sociedad de la capital del reino fue la que primero tomó conciencia de la necesidad de intentar un urgente procedimiento para remediar el pauperismo que afligía a toda la nación. Una investigación llevada a cabo por la «clase» de industria mostró la existencia de un millón de mendigos en todo el territorio español, cifra alarmante que suponía una carga enorme para el Estado. Se pensó como solución para remediar esta deplorable situación en la fundación de escuelas Patrióticas -antecedentes de las actualmente llamadas 'profesionales'-, para proteger a la juventud de la miseria y de la ociosidad, ofreciéndoles a la vez la posibilidad de integrarse entre los obreros o artesanos asalariados.

Este fue el comienzo del Montepío de Hilazas del que se hizo cargo en Madrid la Junta de Damas y que llegó a tener la importancia de contar entre sus filas con 800 trabajadoras. Aunque al principio de esta organización no se ideó con fines docentes, lo cierto es que terminó convirtiéndose en un centro de formación artesanal al enseñar en la práctica a sus obreras, las nuevas labores a realizar.

No todas las Sociedades se dedicaron a este tipo de educación, directamente dirigido a la población femenina, aunque en la mayoría de ellas se nombraban entre sus objetivos.

La lista de las Escuelas Patrióticas que promocionaron en diferentes lugares los Amigos del País rebasa la posibilidad de su enumeración, por lo que sólo citaremos algunos ejemplos.

3. Escuelas de Hilados

Fueron muchas las Sociedades Económicas que incluyeron entre sus actividades pedagógicas este tipo de escuelas. A modo de ejemplo citaremos algunas:

-**Ávila:** Al aprobar en 1786 los Estatutos de la Sociedad abulense, ésta se propone erigir Escuelas Patrióticas de Hilados. Con altibajos funcionaron desde 1804 a 1807, perdiéndose durante la Guerra de la Independencia. Finalizada la misma, las Escuelas Patrióticas se las nombra sólo de pasada en alguna que otra Acta. En 1817 el Secretario de la Institución presente una memoria en la que pide «se atiendan las Escuelas de Hilazas» (Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Ávila. Acta del 13 de febrero de 1817).

-**Ciudad Rodrigo:** Entre los propósitos de actuación de esta Institución,

figura en el Título XIV el de la creación de escuelas patrióticas para enseñar a fabricar hilaza y «textidos menores» al tiempo que se proporcionan rudimentos de lectura, escritura y cálculo (Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense. Leg. 39 (26). 7 de mayo de 1781. «El segundo objeto de la Sociedad de Ciudad Rodrigo es el establecimiento de escuelas públicas para fomentar la industria y las artes»). En el informe enviado por el Secretario de la Sociedad mirobrigüense a la de Madrid, se da cuenta del funcionamiento de escuelas patrióticas de hilados (DÉMERSON, Paula y Jorge. (1982: 48). No tenemos, sin embargo, datos sobre el número de alumnas que allí recibieron formación ni de la duración de estas enseñanzas.

-**Jaén:** El Título XIV de los Estatutos de la Sociedad jiennense dice así: «siendo la enseñanza metódica un auxilio importante para favorecer la industria y los oficios, la Sociedad examinará los medios más convenientes, a fin de que se erijan estas escuelas»...«estas escuelas principalmente son de hilaza y tejidos menores...» (Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Jaén. Creación y actas en «Resumen de la Sociedad Económica de Amigos del País de la ciudad de Jaén y su reino. 1786-1791»). Comenzaron en 1787, con 80 alumnas, ancianas y niñas Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Jaén. Creación y actas en «Resumen de la Sociedad Económica de Amigos del País de la ciudad de Jaén y su reino. 1786-1791», fol.134), con el fin de dar ocupación «a los dos extremos de la vida humana que son los pobres ancianos y enfermos, evitando su mendicidad y las niñas, educándolas y enseñándolas a hacer manufacturas con que puedan ganar su sustento» (Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Jaén. Creación, actas y resumen de la Sociedad Económicas de Amigos del País de la ciudad de Jaén y su reino, 1786-1791, pp. 22-23) continuando con esta labor ininterrumpidamente hasta 1808. Hasta 1817 no vuelve a hacerse mención de esta escuela. En 1823 aparecen de nuevo en las actas noticias de su funcionamiento, pero a partir de entonces el silencio es total, desconociendo cuando dejó de existir.

-**Jerez de la Frontera.** En septiembre de 1788 el director de la Sociedad, D. Miguel M^a Panés González de Quijano, marqués de Villa Panés, en un informe que envió a Campomanes sobre el estado de la Sociedad le comunicaba que de sus fondos patrimoniales estaba costeando una escuela de hilados, y por suscripción comenzaría a sufragar otra de pasamanería o tejidos de franjas y galones (Archivo Histórico Nacional. Informe del marqués de Villa-Panés. Consejos. Leg. 912, exp. 15).

-**Las Palmas de Gran Canaria.** La reconstrucción de la historia de las realizaciones de esta Real Sociedad será siempre incompleta, ya que el Archivo de la misma fue víctima de un incendio que destruyó la mayor parte de sus documentos en 1842 (BOLETÍN DE LA REAL SOCIEDAD ECONÓMICA

DE AMIGOS DEL PAÍS DE LAS PALMAS. Enero de 1862, p. 5) pero tenemos constancia de la creación de y funcionamiento de algunas de ellas, aunque sin poder consignar grandes datos, ya que Viera y Clavijo, en el resumen que publicó de las Actas de dicha Sociedad, especifica su existencia en 1778 en el apartado denominado «Escuelas Patrióticas de Primeras Letras, de labor, de Artes y Oficios» (VIERA Y CLAVIJO, José. (1981: 122-125).

-Madrid: La primera regulación de las escuelas populares de la matritense aparece en sus Estatutos, especialmente en el capítulo XIV «De las escuelas Patrióticas» (Archivo Histórico Nacional. Sección de Consejos Suprimidos. Leg. 1607 (1). Real Cédula aprobando los Estatutos de la Sociedad Económica Matritense. Estatutos de la Real Sociedad Económica Matritense. Su título completo era el de «Real Cédula de S.M. y Señores del Consejo, en que se aprueban los Estatutos de la Sociedad Económica de Amigos del País, con lo demás que se expresa a fin de promover la Agricultura, Industria y Oficios». (Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Madrid. Leg. 3 (13). (1775). Real Cédula de S.M. y señores del Consejo sobre fundación de la Sociedad Económica matritense. Leg. 3 (38). (1775). Real Cédula de S. M. y señores del Consejo, en que se aprueban los Estatutos de la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País).

En 1776 fundaron las primeras, habiéndose formado un Reglamento minucioso para su puesta en marcha. En 1792 la Junta de Damas estableció otro adaptado a las nuevas circunstancias. Este interesante documento de 18 páginas estuvo redactado por la condesa viuda de Benalúa y D^a Teresa Losada y Portocarrero (Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, leg. 103/15. 14 de enero de 1792: Copia del Reglamento de las Escuelas Patrióticas formado por la Junta de Damas y aprobado por la Real Sociedad). Llegaron a funcionar 8 escuelas gratuitas de hilar y 4 de tejer, ubicadas éstas en las cuatro grandes parroquias de Madrid: S. Ginés, S. Sebastián, S. Martín y S. Andrés, (DÉMERSION, Paula. (1972: 191-205), además de una de hilar en Ocaña y otra en Torrejón de Ardoz y una de hilar y tejer en cada una de las ciudades siguientes: Valdemoro, Segovia y Toledo (NEGRÍN FAJARDO, Olegario. (1984). Tuvieron muchas dificultades entre las que se encontraba las de índole económica, fueron cerradas en 1796 (DÉMERSION, Paula de. (1972: 205).

Paralelamente funcionaban seis escuelas llamadas industriales, cuyos trabajos eran similares a las patrióticas de hilados, patrocinadas y financiadas por diversos organismos oficiales cuya creación se produjo entre los años 1780 y 1796, por el siguiente orden cronológico: Escuela de Encajes, Escuela de Bordados, Escuela de Blondas, Colegio de Educación de la Sociedad, que era similar a las patrióticas de hilados, con la diferencia que en ésta las alumnas pagaban una pensión diaria (DÉMERSION, Paula de. (1972: 203), Escuela

del Retiro y Escuela de Flores de la Reina (NEGRÍN FAJARDO, Olegario. (1987:190-224).

-**Murcia.** Estas enseñanzas se prescribieron, como en las demás fundadas, en el capítulo XIV de sus Ordenanzas (Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Murcia: «Estatutos para la Sociedad Económica de Amigos del País de Murcia. Leg. Inicios de la Sociedad 1775-1776, fols. 35-37) indicando que se establecerían en cada una de las parroquias existentes (VELÁZQUEZ MARTÍNEZ, Matías. (1989: 156). Las primeras fueron abiertas en 1779, siendo muy fructíferas en su labor (BALLESTA PAGÁN, Francisco Javier. (1985: 61-64 y 104).

-**Segovia:** Además de la sostenida desde Madrid, como ya hemos indicado, la Real Sociedad segoviana fundó escuelas de hilados no sólo en la capital, sino en diversos pueblos de la provincia, donde «además de recoger a un sin número de jóvenes ociosas y mendicantes instruyéndolas en provecho propio, sostuvo y mejoró la producción de las fábricas» (VERA Y DE LA TORRE, Juan de (1972: 264).

-**Sevilla:** Fue la primera actividad pedagógica puesta en marcha por la Corporación hispalense (Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. 23 de noviembre de 1788. Extracto de las tareas de la Sociedad Patriótica de Amigos del País de Sevilla en el año 1788; Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. 23 de noviembre de 1790. Extracto de las tareas de la Sociedad Patriótica de Sevilla en el año 1790; Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Sin fecha. Historia de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Dos libros. El primero comprende desde 1775 a 1780 y el segundo desde 1781 a 1789 y CALDERÓN ESPAÑA, M^a Consolación. (1993). Las dos primeras escuelas patrióticas «para el hilado de lino, lana y algodón» fueron abiertas en 1778 (Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 22 de enero de 1778). Igualmente aprobaron que, sin perjuicio del establecimiento de otras escuelas patrióticas estables, se empezase a dar esta enseñanza en «las casas de niñas huérfanas, comunidades religiosas, beaterios y casas particulares de esta ciudad» (Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 26 de marzo de 1778). Funcionaron como tales hasta 1797, convirtiéndose a partir de esa fecha en fábricas de hilados. Con ese nombre aparecen ya en las actas de 1797.

Algunos pueblos del antiguo reino de Sevilla solicitan ayuda para abrir en ellos escuelas de hilados a fin de que las mujeres no tengan que trasladarse a la capital para recibir estas enseñanzas. Podemos citar entre otros a Bonares (Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 7 de enero de 1778.), Los Palacios (Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 7 de enero de 1779.), Aya-

monte (Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 5 de abril de 1781), Sanlúcar de Barrameda (Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 18 de abril de 1782), Moguer (Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Actas del 19 de septiembre y 3 de octubre de 1782), Arcos de la Frontera, San Roque (Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. En el acta del 31 de octubre de 1782 aparece la concesión de cuatro tornos) y San Juan del Puerto (Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 22 de enero de 1784), entre otros lugares.

-**Soria.** Los datos encontrados sobre este tipo de escuelas son escasos, ignoramos el número de ellas que existieron ni cuando fueron fundadas, pero sí hemos encontrado una carta del Obispo de Osma, fechada en 1778 en la que otorga una asignación a las escuelas de hilar (RUPÉREZ ALMAJANO, M^a Nieves. (1987: 221).

-**Tárrega.** Aunque la vida de esta Sociedad fue muy corta (1777-1790), la comisión de escuelas trabajó con rapidez y apenas nacida la Corporación puso en marcha ocho escuelas: dibujo, hilar con el torno, tejer en telarillos de vetas y ligas y fajas y ceñidores, fabricar calcetas, hacer puntas, costura y bordado. Excepto la primera, todas las demás iban destinadas a la formación de las mujeres (LLUCH MARTÍN, Ernesto. (1972: 275).

-**Tarragona,** cuya mejor realización fue la fundación de una fábrica de hilados de algodón, lino y tejidos de algodón. El inicio fue un taller artesano en el que se enseñaba a hilar y tejer a un buen grupo de niñas (LLUCH MARTÍN, Ernesto. (1972: 293).

-**Valencia.** Bajo su patrocinio se llevó a cabo en la ciudad una tarea educativa a todos los niveles. Aquí sólo vamos a nombrar la enseñanza del hilado de seda (OLTRA CLIMENT, Francisco. (1988: 50). El Título XV de sus Estatutos -Escuelas Patrióticas- está dedicado a la reglamentación de la pedagogía escolar que la Sociedad fomenta (CENTRO DE CULTURA VALENCIANA. (1972:225-227). Entre 1778 y 1779 funda escuelas para las enseñanzas de hilado, tejido y manufacturas en algunos pueblos de «L'Horta»: Albal, Nenimámet, Torrente, Aldaya, Alboraya, etc. (LÓPEZ TORRIJO, Manuel y MAYORDOMO, Alejandro. (1984: 182).

-**Valladolid.** La educación de la juventud de uno y otro sexo estaba completamente abandonada en la capital vallisoletana y hacia ella dirigió sus esfuerzos la Sociedad, logrando establecer dos escuelas de costura para niñas, dos de primeras letras de niños y una de hilaza de lana para muchachas pobres abandonadas antes a la miseria y a la mendicidad. La de hilados de lana acogía a 19 alumnas (Archivo Histórico Nacional. Consejos Leg. 991(10). Diario Pinciano, Tomo I, 16 de febrero de 1787 y DÉMERSON, Jorge. (1969: 19 y 22).

-Zaragoza. Los Estatutos de esta Sociedad dedican también el Título XIV explícitamente a las escuelas de Hilados: tratará por todos los medios de extenderlas por la capital y la provincia (ESTATUTOS aprobados por su Majestad (sic) para el gobierno de la Real Sociedad Económica de Amigos del País establecida en la ciudad de Zaragoza. (1777). Zaragoza: Imprenta de Luís Cueto. Punto I, p. 39). Al mes de la aprobación de sus Estatutos, la Junta de Artes decidió comprar un telar para la celebración del concurso de Premios de hilar que se había convocado en la sesión del 25 de diciembre de 1776. El premio convocaba a «la mujer que presente quatro (sic) o más libras de lino del país más perfecta y delicadamente hilado» y se concede a «una niña de diez años que desde la ocho de la mañana hasta la doce y desde las dos hasta las cinco ha hilado mil y tantas varas de hilo con una raza y tres adornos y otra con once adornos y ochocientas varas» (Archivo de la Real Sociedad Económica de Zaragoza. «RESOLUCIONES de la Real Sociedad Económica de amigos del País establecida en la Imperial ciudad de Zaragoza correspondientes al año de 1777». Manuscrito, Fol., 2v, 3 y 3v).

En la Junta ordinaria del 25 de abril de 1777, el Administrador del Arzobispo Sr. D. Manuel Bueno, ofrece a la Sociedad 12 tornos y el salario de una maestra y decide «El establecimiento de 3 ó 4 maestras que enseñen en esta ciudad las labores propias del sexo para fomento de la industria nacional» (Ibidem, fol. 126v).

Se abrió la primera escuela de hilar al torno lino, cáñamo, estambre y seda, el 2 de enero de 1778 y funcionó hasta 1808. A lo largo de estos treinta años recibieron enseñanza en ella durante ese período unas 1000 alumnas (FORNIES CASAL, José Francisco. (1978: 150-154) y FERNÁNDEZ CLEMENTE, E. (1973).

La Sociedad Económica aragonesa intentó generalizar por la región la experiencia utilizando los conocimientos que las alumnas habían adquirido de su aprendizaje en la Zaragoza. Funcionaron escuelas en Calamocha (Teruel) (Archivo de la Real Sociedad Económica de Zaragoza. «RESOLUCIONES de la Real Sociedad Económica de amigos del País establecida en la Imperial ciudad de Zaragoza correspondientes al año de 1777». Manuscrito, Fol., 122-123), Lanaja (Huesca), Jaca, Nigüela, Longares, Fraga, Esteruel, Peñafior y Burgos (TORRES, Diego de. (1799: 56-57).

Aunque con menos importancia, pero en la misma línea de de fomento socio-económico de la mujer aragonesa, podemos nombrar igualmente la apertura y funcionamiento de una escuela de flores a mano y escuela de moda de Josefina Bayer (ROYO SINUÉS, José M^a y GIL DE MURO, José. (1995: 67) y FERNÁNDEZ CLEMENTE, E. (1973).

-Zamora, dedica el capítulo VI de sus Estatutos a las Escuelas Patrióticas. Con el fin de fomentar la instrucción femenina estableció una escuelas para

enseñar a construir encajes, puntas, calcetas y medias y otra en la que se impartían los conocimientos de hilados, aunque no tenemos datos precisos sobre el número de alumnas que a ellas asistieron ni de los resultados obtenidos (HERNÁNDEZ DÍAZ, José M^a (1983:14).

4. Escuelas de Primeras Letras Femeninas

La educación de la mujer es una de las grandes novedades del siglo XVIII. Bien es verdad que antes funcionaban escuelas de niñas regentadas por maestras, generalmente de escasa instrucción. También la Iglesia patrocinaba algunas, pero no eran suficientes, a pesar del escaso interés de la población femenina por la educación. Los ilustrados querían construir un modelo de sociedad de mujeres responsables de sus tareas y, poco a poco, van dándose pasos significativos en favor de la educación de las mujeres.

Por lo general la enseñanza femenina estaba circunscrita en el siglo XVIII al aprendizaje de la buenos modales, rudimentos de la fe católica y de las labores propias de su sexo, tal como aparece en la *Ley sobre establecimiento de escuelas gratuitas en Madrid para la educación de las niñas y su extensión a los demás pueblos*, promulgada por la Real Cédula de Carlos III el 11 de mayo de 1783 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1985: 428-434), documento de gran repercusión en la labor educativa de las Sociedades Económicas de Amigos del País.

La Diputación del barrio de Mira del Río de Madrid sostenía desde 1780 una escuela de niñas que funcionaba modelicamente. El Real Consejo, a causa de una petición recibida en 1782, se planteó la posibilidad de regularizar las escuelas femeninas a imitación de la del barrio nombrado, para lo cual solicitó a la Sociedad Económica de Amigos del País de Madrid, confeccionara un Reglamento para las escuelas de niñas de toda España. El resultado, después de su aprobación íntegra por el Consejo, es la Real Cédula a la que hacemos referencia (LUZURIAGA, Lorenzo. (1916: 291-220).

En la portada de la nueva **Ley** se dice expresamente:

«... se manda observar en Madrid el Reglamento formado para el establecimiento de escuelas gratuitas en los barrios de él, en el que se dé educación a las niñas, extendiéndose a las capitales, ciudades y villas populosas de estos reinos en lo que sea compatible con la proporción y circunstancias de cada una».

El Reglamento es muy minucioso, comenzando con la especificación del fin y objeto primario de estas escuelas:

«El fin y objeto principal de este establecimiento es fomentar con trascendencia a todo el Reyno (sic), la buena educación de las jóvenes en los rudimentos de la Fe Católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio (sic) de las virtudes, en el manejo de sus casas y en las labores que les corresponden... porque imprimiendo en las jóvenes los principios de la Religión, las buenas inclinaciones y hábitos virtuosos, al

mismo tiempo que se instruyen en la destreza de sus labores, no sólo se consiguen crías jóvenes aplicadas, sino que las asegura y vincula para la posteridad» (MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1968:429).

Como puede observarse, los conocimientos de lectura y escritura no aparecen recogidos como obligatorios, sólo en el artículo XI, último de la citada ley se dice que se enseñará a leer a las muchachas cuando estas lo soliciten, especificándose que el objetivo principal de estas escuelas es la enseñanza de las labores manuales (MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1968:434).

Las enseñanzas a impartir en estas escuelas aparecen muy pormenorizadas especificando, incluso, el tipo de labores que deberán llevar a cabo:

«Lo primero que enseñarán las maestras a las niñas serán las Oraciones de la Iglesia, la Doctrina Christiana (sic) por el método del catecismo, las máximas de pudor y de buenas costumbres, las obligará a que vayan limpias y aseadas a la escuela y se mantengan en ella con modestia y quietud.

Todo el tiempo que estén en la escuela se han de ocupar en sus labores, cada una en la que corresponda y le distribuya la Maestra, que deberá cuidar tanto del aprovechamiento, como de que unas no perturben a otras y de que en todas se observe buen orden.

Las labores que se han de enseñar han de ser las que acostumbran... calceta, punto de red, dechado, dobladillo... bordar, hacer encages (sic)... cofias, borlas, bolsillos, cintas caseras de hilo, cintas de cofias... o aquella parte de estas labores a que se inclinen las alumnas...» (MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1968:431).

La buena educación que recibirán se recoge expresamente al explicar de qué forma han de presentar las maestras las materias:

«Usarán las maestras de un estilo claro y sencillo en la explicación de la enseñanza e instrucción que diesen a sus discípulas y no permitirán a estas usar de palabras indecentes, equívocas, ni de aquellas que se dicen propias de las majas» (MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1968:433).

En 1791 fue creada la Real Academia de primera educación por una Cédula de 25 de Diciembre del citado año y formó sus Estatutos en 1797. Se atribuía muchas de las facultades que estaban confiadas al **Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras** como son la formación y exámenes de los maestros, planes de estudio, etc., junto a otras nuevas, entre las que podemos citar el derecho de censura en la publicación de libros de enseñanza. Por esta razón el **Colegio Académico** inició un largo expediente de protesta. En los últimos años del siglo XVIII subsistieron ambas Corporaciones.

El documento, como puede comprobarse por su enunciado, está compuesto por dos distintos: los Estatutos de la Academia de educación y un Reglamento de escuelas primarias (LUZURIAGA, Lorenzo. (1916: 253-308).

En el primero de ellos está contenido todo el modo de obrar de la Academia: clases de socios, que serán de mérito y de honor; gobierno, compuesto por una Junta de ocho miembros, asistida jurídicamente por un Ministro del Consejo de Castilla. Se expresa igualmente su dependencia de la primera Secretaría de Estado, así como que sus reuniones las debe celebrar semanalmente. Los fondos para su mantenimiento proceden del producto de la venta de sus publicaciones y de las contribuciones de los padres de los niños pupilos y de la Junta General de Caridad, fondo de expolios y vacantes, obra pía de San Sebastián y de los derechos de examen de los aspirantes a maestros. La Academia otorga premios a los trabajos de sus individuos y a las contestaciones de los temas correspondientes a los concursos que anuncie. Finalmente crea una biblioteca.

El Reglamento de escuelas de primeras letras tiene gran importancia por ser el primero que se conoce en la historia escolar española. Toca este documento asuntos que se pueden reunir en tres grupos generales: 1) la administración e inspección de escuelas, 2) régimen interno de las mismas y 3) todo lo concerniente a los maestros.

La administración de las escuelas de Madrid, en lo concerniente a los edificios se les confía a los Alcaldes del barrio en que se encuentren ubicadas. Lo que se refiera a la enseñanza es competencia de la Academia (LUZURIAGA, Lorenzo. (1916: 272), reservando su inspección al Celador y Visitador nombrados por el Rey (LUZURIAGA, Lorenzo. (1916: 291). La administración de los edificios de provincias depende de las Audiencias, Chancillerías y Ayuntamientos y de los visitadores que se nombren y las de las escuelas, de las Sociedades Económicas de Amigos del País y de las Juntas de Estudio que se nombren (LUZURIAGA, Lorenzo. (1916: 272).

Las escuelas las divide en tres clases, según sus dotaciones y la instrucción que deben tener los maestros para regentarlas (LUZURIAGA, Lorenzo. (1916: 272-273), dejando aparte las de Madrid, cuyo número se fija en 24, además de las que regentan los escolapios, las que costea S.M. para los hijos de sus criados y de las que, posteriormente, se establezcan gratuitas (LUZURIAGA, Lorenzo. (1916: 273). Las escuelas de primera clase son todas las dotadas con un importe superior a 600 ducados. Las de segunda clase son las que cuentan con una dotación comprendida entre 300 y 500 ducados y las de tercera, las que su dotación no llegue a 300 ducados.

Quedan delimitadas las obligaciones de los maestros, el horario de las clases, la edad de admisión de los niños, los libros de aprendizaje de la lectura y los exámenes.

Las escuelas de niñas también son tratadas en el Reglamento, especificando que además de las labores propias de su sexo, se les deberá enseñar los conocimientos comunes a la niñez en general, como la religión, las cos-

tumbres, la lectura, la escritura, aritmética, etc. (LUZURIAGA, Lorenzo. (1916: 305-306).

Habrà que esperar muchos años aún para la generalización de las escuelas femeninas, pero aunque con muchas deficiencias en la mayoría de los casos, las niñas comenzaron a recibir instrucción no sólo de las «labores propias de su sexo» sino de lectura, escritura y algo de cálculo en las escuelas regentadas o sostenidas por las Reales Sociedades de Amigos del País en muchos lugares de España.

Podemos citar algunas ciudades donde funcionaron bajo la protección de los «Amigos del País» locales:

-**Ávila:** en el siglo XVIII sostuvo varias escuelas (DÉMERSÓN, Jorge. (1968: 81) y después de su restauración en 1817, tras la Guerra de la Independencia, centró su labor en fomentar y proteger las escuelas de primeras letras.

-**Cádiz:** En 1818 no había en la citada ciudad ninguna institución pública dedicada específicamente a las niñas. La Real Sociedad económica gaditana elaboró un Reglamento para las escuelas de niños y para que se iba a abrir de niñas, la cual comenzó a funcionar en 1827 (JIMÉNEZ GÁMEZ, Rafael. (1991: 167-168), encargándose de su dirección e inspección la clase de señoras, tarea que ejercieron con gran seriedad. En ella recibieron formación un número importante de niñas: en algunos momentos llegó a ser de 300.

Aunque por efecto del Plan del Duque de Rivas de 1836 las escuelas debían pasar a depender de los Ayuntamientos, la de niñas permaneció en manos de la Real Sociedad, estando bajo su tutela hasta 1843, pasando en la citada fecha a la protección municipal. En 1859 la clase de Damas se hizo cargo, a propuesta del Ayuntamiento, de la vigilancia e inspección de la nueva escuela de párvulos abierta por éste.

Con el Estatuto de la Sociedad de 1860, y sobre todo por el Reglamento de la Junta de Damas de 1861, la clase alcanzó mayor autonomía. En el artículo 23 del citado Reglamento se señala como uno de los deberes y atribuciones de las señoras: «inspeccionar las clases de escuelas públicas gratuitas de niñas y párvulos y vigilar respecto de la enseñanza y del orden que en ellas se siga, dando cuenta de sus observaciones a la Junta para que ésta acuerde lo conveniente» (REGLAMENTO DE LA JUNTA DE DAMAS DE LA REAL SOCIEDAD ECONÓMICA DE CÁDIZ. (1861: 7).

-**Ciudad Rodrigo:** Entre las finalidades principales de esta Sociedad figura la «Enseñanza de primeras letras a niños y niñas...». Tenemos noticias del cumplimiento de este proyecto ya que figura entre las realizaciones nombradas en el informe llevado a cabo 1785, aunque desconocemos datos concretos de los resultados del mismo (DEMERSÓN, Paula y Jorge. (1982: 48).

-**Cuenca:** Se pusieron en marcha en 1800, recibiendo en ellas enseñanza unos 300 niños (BARREDA FONTES, José M^a y CARRETERO ZAMORA, Juan Manuel. (1981: 123-125).

-**Jaén:** Fueron establecidas en 1783 en virtud de la Real Cédula de 11 de mayo del citado año por la que se acordaba el establecimiento de escuelas gratuitas en las capitales del reino, en las cuales las niñas debían aprender «el ejercicio de todas las virtudes y las labores propias de su sexo». La Real Sociedad jiennense tuvo especial interés en fomentar la enseñanza primaria femenina, lo que se aprecia en el Título XIV de sus Estatutos (REAL CÉDULA DE S.M. Y SEÑORES DEL CONSEJO, POR LA QUE SE APRUEBAN LOS ESTATUTOS DE LA SOCIEDAD ECONÓMICA DE AMIGOS DEL PAÍS DE JAÉN. 1796: 90) en donde se pedía ayuda a los socios para mantener escuelas gratuitas para niñas pobres.

El deán Martínez de Mazas redactó en su testamento una cláusula señalando una dotación para abrir una escuela femenina en la parroquia de San Ildefonso que siguió funcionando durante gran parte del siglo XIX, donde se impartían, además de las «labores propias de su sexo», las asignaturas de aritmética, música, doctrina cristiana, escritura y dibujo (SÁNCHEZ SALAZAR, Felipa. (1983: 145-166). En 1813 se establece un Reglamento para estas escuelas.

Además de la ya citada funcionaron otras cuatro escuelas gratuitas de niñas regidas por la Junta de Señoras, una en cada barrio de los cuatro que formaban la población. Comenzaron a funcionar en 1818 (ESPEJO GARCÍA, E. (1986: 14) y se mantuvieron catorce años (SÁNCHEZ SALAZAR, Felipa. (1983: 159). Tenemos datos de su funcionamiento hasta 1832, fecha desde la que no se vuelve a hacer mención de ellas (SÁNCHEZ SALAZAR, Felipa. (1983: 145-166).

Igualmente costearon una escuela de primeras letras de niños desde principios del siglo XIX (SÁNCHEZ SALAZAR, Felipa. (1983: 169-173) y una escuela de párvulos, conforme a la R.O. de 8 de noviembre de 1839 (SÁNCHEZ SALAZAR, Felipa. (1983: 173-174).

-**Jerez de la Frontera** sostuvo escuelas gratuitas de niños y niñas (RUIZ LAGOS, Manuel. (1976: 143-148).

-**Las Palmas de Gran Canaria** ayudó al fomento de la enseñanza primaria en las dos escuelas que el Consejo de Castilla había dotado a la isla en 1769. También colaboró al mantenimiento de una escuela de niñas (NEGRÍN FAJARDO, Olegario. (1982: 15).

-**León:** Aunque la Sociedad de esta ciudad se había preocupado desde el comienzo de su labor en 1782 por la educación de la juventud, fue a comienzos del siglo XIX cuando se plantea la creación de escuelas específicas

para las niñas. Fue en 1816 cuando se inauguraron cuatro escuelas, acordando admitir en ellas 48 niñas (12 en cada escuela), todas pobres. A estas se añadieron enseguida algunas en régimen de pago por lo que el número de alumnas aumentó hasta recibir educación en ellas un número aproximado de 90 niñas en 1922 (GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Rosa M^a. (1981: 311-312).

Las escuelas nacieron en el citado año de 1816 como «Escuelas Patrióticas», pasando a denominarse dos años más tarde como «Escuelas de Primeras Letras» con el fin de solucionar el panorama de anarquía que presentaba la enseñanza primaria en la capital castellana.

La Sociedad cedió la dirección de estas escuelas a la Asamblea municipal a finales de 1822, amparándose en la legislación de 1820 por la que se aconsejaba a los Ayuntamientos hacerse cargo de las escuelas de primeras letras. Sin embargo ofreció su ayuda regalando a la ciudad todo el mobiliario y material escolar que tenía en aquel momento (GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Rosa M^a. (1981: 299-309 y 311-312).

En el verano de 1824 la Sociedad leonesa comienza de nuevo a hacer gestiones para volver a poner en funcionamiento escuelas femeninas, abriéndose a finales del citado año tres escuelas gratuitas que funcionaron hasta 1827 y de las que se tienen muy escasas noticias.

-**Murcia:** Fueron establecidas, a partir de 1785, escuelas de primeras letras para niños y niñas (BALLESTA PAGÁN, Francisco Javier. (1985: 64-69 y 104-105).

-**Osuna:** Desde los primeros momentos la Sociedad de la Villa ducal sostuvo varios establecimientos pedagógicos, dos de ellos eran escuelas de niñas («Escuelas Amigas») que tenían su sede en la casa de la propia institución. Desde 1799 a 1809, fecha en la que definitivamente fueron cerradas, asistieron a ellas unas 200 alumnas (SORIA MEDINA, Enrique. (1975: 108-109).

-**Palencia:** Hubo varios intentos de apertura de escuelas de niñas desde 1794, fecha de puesta en marcha de la Sociedad palentina, pero es en septiembre de 1817 cuando comienza una a funcionar, pasando a depender de la Corporación Municipal en 1822. Años más tarde, en 1840, los «Amigos del País» de la citada ciudad vuelven a restablecer en la capital una escuela de niñas, pasando de nuevo al Municipio diez años después (SÁNCHEZ GARCÍA, José Luís. (1991: 104-114). También contribuyó a la creación de escuelas de párvulos a partir de 1841 (SÁNCHEZ GARCÍA, José Luís. (1991: 127).

-**Sevilla:** La Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País, siempre atenta a todo lo que pudiera mejorar la educación, decide poner en funcionamiento escuelas para niñas a las que denominó «escuelas de costura», pasando más tarde a denominarse «escuelas de amigas» (CALDERÓN ESPAÑA, M^a Consolación (1993: 107-114). No hemos encontrado una

definición clara del por qué de ese nombre que en muchos lugares ha perdurado casi hasta nuestros días aunque denominándose así las escuelas regentadas por personas desprovistas del correspondiente título para dedicarse a la enseñanza elemental.

Comenzó a funcionar la primera en 1784 para niñas pobres (Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 23 de noviembre de 1784.) Se conserva impresa del citado año una «*Instrucción para la escuela gratuita de niñas pobres del barrio de San Gil de esta ciudad de Sevilla*» en el que se recoge un *Reglamento* para el buen funcionamiento de la misma. La «*Instrucción*» desgrana las reglas por las que han de regirse dicha escuela, recogida en ocho capítulos. El último de ellos recoge el deseo de la apertura de otras escuelas de este mismo tipo. Con esta finalidad publicó otro al año siguiente otro escrito: «*Exortación (sic) para el aumento de escuelas gratuitas de niñas pobres de esta ciudad y sus arrabales, que hace la Sociedad Patriótica de Sevilla*», en el que después de explicar la utilidad y conveniencia que para Sevilla tendría esta tarea, juzga que serían necesarias 11 escuelas más en diversos barrios y collaciones, llevándose a cabo muchos de estos proyectos (Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Leg. 71 (25). (1786). Escuelas gratuitas de Sevilla patrocinadas por la Sociedad Económica).

Poco a poco el número de escuelas aumentó hasta llegar a ser 17 en 1787 (Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 14 de junio de 1787) aunque no todas funcionaban con fondos de la Sociedad, pero sí contaban con autorización de ésta. La Económica sólo subvenciona tres escuelas en las collaciones de San Román -Santas Justa y Rufina-, Los Humeros -San Isidoro- y Triana -San Fernando-.

Las escuelas de costura fueron incluidas en las Ordenanzas del Colegio Académico de de Primeras Letras que formó la Sociedad Económica sevillana en 1791, con autorización de la matritense, dedicándoles el capítulo X que se denomina «**De las escuelas de coser, llamadas amigas**».

En 1815 se elaboró, por la comisión de curadores -una especie de «inspectores» de la enseñanza-, el Reglamento (Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 6 de julio de 1815) de varios establecimientos pedagógicos dirigidos por la Sociedad Económica, entre ellos el de las amigas gratuitas.

El número de niñas que reciben educación en estas escuelas es muy elevado. En principio, se acordó serían treinta las alumnas que se admitirían en cada escuela, pero con posterioridad el número aumenta en algunas a cincuenta (Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. En el acta de 17 de noviembre de 1814 se recoge nominalmente los nombres de las asistentes a la amiga de Santa Catalina y a la de Triana, expresando sus edades) y en el Reglamento de amigas de 1828 se fija el número

en 60. La Sociedad es quien nombra a las que van a recibir educación en cada uno de los centros de entre las solicitantes (Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Actas del 18 de mayo, 3 y 14 de agosto, 14 de septiembre y 12 de octubre de 1815. Esta última corresponde a las Amigas de Santa Catalina y Santas Justa y Rufina; 4 de marzo de 1816, etc. En algunas de ellas se citan los nombres, por ejemplo en el acta del 18 de abril de 1816 y en muchas otras) cubriéndose las vacantes que se produzcan por el mismo procedimiento (Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 1 de marzo de 1804).

En vista de los buenos resultados que, a pesar de tener defectos, se lograron con la enseñanza a niñas pobres, la Sociedad Económica se hizo eco en los comienzos del siglo XIX de los deseos populares de que este tipo de establecimientos se extendiera a las hijas de padres acomodados. En 1804 se planteó la posibilidad de abrir una escuela amiga para niñas pudientes (Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 1 de marzo de 1804), estableciéndose por fin en 1816 (Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 18 de enero de 1816) y otra en 1827 (Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 27 de marzo de 1827) que funcionó hasta 1833 (Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 10 de enero de 1833).

La Real Sociedad Económica sevillana recibe peticiones de apertura de estas escuelas en otros lugares del antiguo reino de Sevilla, así podemos citar el ejemplo de Niebla (Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 10 de febrero de 1800), de Bonares (Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 5 de marzo de 1801), Beas (Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 8 de octubre de 1801) y Moguer entre otras. En Chiclana alcanzaron tal auge, que el socio protector llegó a formar un Plan para ellas. Además, en dicho lugar había un grupo de señoras pertenecientes a la nobleza que ayudaron con su cuidado y esmero al buen funcionamiento de las amigas locales. En el acta de la reunión correspondiente al 7 de noviembre de 1799, aparece la lista de las señoras.: la Sra. Corregidora; la Sra. Condesa de Quinta Alegre; la Sra. Condesa del Píal; la Sra. D^a Ana Palomo de las Nieves; la Sra. de la Villa de la Crespá; la Sra. marquesa de Monte-Olivar; la Sra. marquesa de las Cinco-Torres; la Sra. condesa de Casa Sarriá; la Sra. condesa de Torres; la Sra. marquesa de Torre-Nueva; D^a Eduarda de Carranza; la Sra. Cónsula General de Roma; D^a Gertrudis Sixto; la Sra. administradora de Torres; D^a María de los Dolores Páez; D^a María Matens; D^a María Josefa Terry y la Sra. Cónsula de Holanda.

La carencia de medios económicos es el principal obstáculo con que se encuentra la Sociedad Económica. A pesar de ello las amigas gratuitas siguieron funcionando aproximadamente hasta 1849, con la ayuda de aportaciones del Ayuntamiento hispalense y del Gobierno de la nación. A pesar de las buenas disposiciones de todos por fomentar las escuelas primarias -sobre todo femeninas, las regentadas por la Sociedad Económica sevillana fueron desapareciendo sin que, en muchos casos, se pueda precisar la fecha exacta del hecho.

-**Soria:** Tuvo a su cargo la «Escuela de leer y escribir», instalada en el antiguo convento de los jesuitas, siendo los que hoy llamáramos una «escuela piloto», en la que se invitaba a los maestros de la provincia a que la visitaran para conocer los nuevos métodos pedagógicos (PÉREZ-RIOJA, José Antonio. (1972:344).

-**Tenerife:** La creación de las escuelas populares en los barrios periféricos laguneros suponía para la isla de Tenerife el primer intento de enseñanza primaria generalizada. El subdirector de la Real Sociedad de La Laguna, D. Santiago Francisco Eduardo presentó en 1787 un interesante proyecto de apertura de «amigas» para niñas pobres. Otros socios elaboraron un Reglamento que presentaron a la Corporación (Archivo Real Sociedad Económica de Tenerife. Acta del 3 de febrero de 1787) en el que se señalaban las condiciones de funcionamiento de las citadas escuelas (Archivo de la Real Sociedad Económica de Tenerife. Libro 18, doc. II: «Constituciones formadas por la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife, para el régimen y gobierno de las escuelas de niñas pobres, que han determinado establecer en esta ciudad de La Laguna y Plaza de Santa Cruz, por su acuerdo de 27 de enero de 1787») fundó cinco escuelas, señalándose en su Reglamento las condiciones exigidas a las maestra (ROMEY PALAZUELOS, Enrique. (1979:66), NEGRÍN FAJARDO, Jesús. (1988: 106-111.) y NEGRÍN FAJARDO, Olegario. (1982: 15). Años más tarde, en 1714 la Real Sociedad tinerfeña contribuyó económicamente al sostenimiento de la primera escuela pública de la isla que había nacido bajo el patrocinio del Cabildo insular (NEGRÍN FAJARDO, Jesús. (1988: 108).

-**Valladolid:** Se establecieron dos que comenzaron a funcionar en 1787. El total de alumnas de ambas era de 88; 55 de las cuales asistían gratuitamente y 33 eran de pago (Diario Pinciano (1787-1788), reproducción facsímil de Narciso Alonso Cortés (1933: 269). Tomo I, 2 de febrero de 1787 y DÉMERSON, Jorge. (1969: 20-21). Al año siguiente fueron abiertas tres más a las que asistían unas 200 niñas (HERNÁNDEZ DÍAZ, José M^a. (1983: 14).

-**Zamora:** aunque directamente no llegó a fundar ninguna, sí tuvo entre sus tareas la de potenciar las escuelas elementales establecidas en la ciudad

de Zamora para la enseñanza pública (BARREDA FONTES, José M^a y CARRETERO ZAMORA, Juan Manuel. (1981: 113).

-Podemos citar también, entre otras a **Toledo** (BARREDA FONTES, José M^a y CARRETERO ZAMORA, Juan Manuel. (1981: 113) y **Valencia** (OLTRA CLIMENT, Francisco. (1988: 50).

A modo de conclusión

El balance que podemos hacer de la presencia de la mujer en las Sociedades Económicas es positivo. Estas Instituciones sirvieron de cauce en el siglo XVIII para hacer más eficaces los deseos de la política reformista de los borbones. Formularon grandes proyectos, asesoraron e informaron, aunque a veces no llegaron a grandes logros. Lo característico de estas Corporaciones, al menos en los primeros años de su vida, fue un espíritu abierto a toda propuesta que viniera de Europa y a la vez innovador: su gran deseo era renovar ciertas estructuras. Como difusoras de la cultura tuvieron éxitos, aunque habría que hacer una valoración más exacta en cada Sociedad en particular. En general pretendieron una enseñanza profesional productiva y extensiva a la mujer.

A través del tiempo han recibido numerosas críticas sobre sus actuaciones, la mayoría de ellas injustificadas. Sus proyectos, vistos desde la perspectiva de nuestro siglo, pueden parecer sencillos o anticuados, pero en su momento fueron realmente progresistas. Siempre ayudaron a implantar en España una mentalidad más liberal y en todo momento secundaron los planes ilustrados que las habían originado.

Como hemos dejado patente a lo largo del trabajo la incorporación de las mujeres al mundo de la cultura fue haciéndose más notable en el siglo XVIII al plantearse algunas de ellas -bien es cierto que aún era una minoría reducida- su participación en otras actividades distintas de las hogareñas.

Hay que indicar que la incorporación de las mujeres a las tareas de las Reales Sociedades Económicas no se produjo en todas a la vez: la Matritense sí las incluyó desde el primer momento, no ocurriendo así en otras, por lo que consignamos las distintas fechas en que ocurrió este hecho en cada una de las Sociedades que señalamos.

Reiteramos que no se llegó aún a un grupo femenino significativo que se atreviera a arrostrar las críticas sobre su capacidad intelectual. Sin embargo, un pequeño conjunto de mujeres, casi todas pertenecientes a la nobleza o cercanas a las clases dirigentes, trabajó con ahínco para dignificar la imagen femenina desarrollando una activa labor en las Reales Sociedades Económicas fomentando una formación básica y artesanal que les hiciera afrontar con más posibilidades su futuro.

Pasarán aún muchos años hasta que la integración de las mujeres al mundo de la cultura sea completo, pero queremos dejar constancia del mérito de las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País en abrir brecha en esta tarea tan primordial a cualquier ser humano como es la educación.

Fuentes y bibliografía

Fuentes

Archivo Histórico Nacional. Consejos Leg. 991(10). Diario Pinciano, Tomo I, 16 de febrero de 1787.

Archivo Histórico Nacional Informe del marqués de Villa-Panés. Consejos. Leg. 912, exp. 15.

Archivo Histórico Nacional Sección de Consejos Suprimidos. Leg. 1607 (1). Real Cédula aprobando los Estatutos de la Sociedad Económica Matritense. Estatutos de la Real Sociedad Económica Matritense. Su título completo era el de «Real Cédula de S.M. y Señores del Consejo, en que se aprueban los Estatutos de la Sociedad Económica de Amigos del País, con lo demás que se expresa a fin de promover la Agricultura, Industria y Oficios».

Archivo Municipal de Tárrega. Sociedad Económica. Actas leídas (1790).

Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Ávila. Acta del 13 de febrero de 1817.

Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Jaén. Creación y actas en «Resumen de la Sociedad Económica de Amigos del País de la ciudad de Jaén y su reino. 1786-1791».

Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de León. Reglamento de la Junta de Damas de la Sociedad Económica de Amigos del País de León. (1840): Varios. Libros y folletos número I.

Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de León. Reglamento para el Gobierno de la Sociedad Económica de León. 1869. Título XXX, pp. 55-56.

Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Murcia. Libro de Acuerdos, I, fol. 258 y Libro de acuerdos III, fols. 103-103v.

Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Murcia: «Estatutos para la Sociedad Económica de Amigos del País de Murcia. Leg. Inicios de la Sociedad 1775-1776, fols. 35-37.

Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. leg.3/2.

Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Leg. 3 (13). (1775). Real Cédula de S.M. y señores del Consejo sobre fundación de la Sociedad Económica matritense. Leg. 3 (38). (1775). Real Cédula de S. M. y señores del Consejo, en que se aprueban los Estatutos de la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País.

Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Leg. 3 (27).

Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Leg. 39 (26). 7 de mayo de 1781. «El segundo objeto de la Sociedad de Ciudad Rodrigo es el establecimiento de escuelas públicas para fomentar la industria y las artes».

Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Leg. 71 (25). (1786). Escuelas gratuitas de Sevilla patrocinadas por la Sociedad Económica.

Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Leg. 72 (4). Papel sobre la cuestión de si las señoras deben ser admitidas en la Sociedad Económica. 2 de septiembre de 1786.

Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Leg. 73 (44).

Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, leg. 79(7).

Archivo Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Leg. 81 (10).

Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Leg. 83(18).

Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Leg. 86 (23).

Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Leg. 93 (4).

Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Leg. 100 (20).

Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, leg. 103/15. 14 de enero de 1792: Copia del Reglamento de las Escuelas Patrióticas formado por la Junta de Damas y aprobado por la Real Sociedad.

Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Leg. 236/2.

Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Leg. 236/4.

Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Libros de Sesiones (1-10).

Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Acta de Junta de Damas, 13 de enero de 1792.

Archivo de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Acta de la Junta de Damas, 27 de septiembre de 1793.

Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Sin fecha. Historia de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Dos libros. El primero comprende desde 1775 a 1780 y el segundo desde 1781 a 1789.

Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 7 de enero de 1778.

Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 22 de enero de 1778.

Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 26 de marzo de 1778.

Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 7 de enero de 1779.

Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 5 de abril de 1781.

Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 18 de abril de 1782.

Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Actas del 19 de septiembre y 3 de octubre de 1782.

Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 31 de octubre de 1782

Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 22 de enero de 1784.

Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 23 de noviembre de 1784.

Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 14 de junio de 1787.

Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. 23 de noviembre de 1788. Extracto de las tareas de la Sociedad Patriótica de Amigos del País de Sevilla en el año 1788.

Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. 23 de noviembre de 1790. Extracto de las tareas de la Sociedad Patriótica de Sevilla en el año 1790.

Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 10 de febrero de 1800.

Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 5 de marzo de 1801.

Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 8 de octubre de 1801.

Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 1 de marzo de 1804.

Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. En el acta de 17 de noviembre de 1814 se recoge nominalmente los nombres de las asistentes a la amiga de Santa Catalina y a la de Triana, expresando sus edades.

Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 6 de julio de 1815.

Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Actas del 18 de mayo, 3 y 14 de agosto, 14 de septiembre y 12 de octubre de 1815. Esta última corresponde a las Amigas de Santa Catalina y Santas Justa y Rufina; 4 de marzo de 1816, etc. En algunas de ellas se citan los nombres, por ejemplo en el acta del 18 de abril de 1816 y en muchas otras.

Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 18 de enero de 1816.

Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 27 de marzo de 1827.

Archivo de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País. Acta del 10 de enero de 1833.

Archivo de la Real Sociedad Económica de Tenerife. Acta del 3 de febrero de 1787.

Archivo de la Real Sociedad Económica de Tenerife. Libro 18, doc. II: «Constituciones formadas por la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife, para el régimen y gobierno de las escuelas de niñas pobres, que han determinado establecer en esta ciudad de La Laguna y Plaza de Santa Cruz, por su acuerdo de 27 de enero de 1787».

Archivo de la Real Sociedad Económica de Zaragoza. «Resoluciones de la Real Sociedad Económica de Amigos del País establecida en la Imperial ciudad de Zaragoza correspondientes al año de 1777». Manuscrito, fol, 2v, 3 y 3v.

Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Las Palmas. Boletín de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Las Palmas. Enero de 1862, p. 5.

Bibliografía

AGUILAR PIÑAL, Francisco. (1972): «La Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País», en Instituto de Estudios Madrileños, n° 3.

AGUILAR PIÑAL, Francisco y DÉMERSON, Jorge y Paula (1974): *Las Sociedades Económicas de Amigos del País en el siglo XVIII: Guía del investigador*. San Sebastián: Sociedad Económica de Amigos del País.

ALEIXANDRE TENA Francisca (1983): *La Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia*. Valencia: Real Sociedad Económica de Amigos del País.

AMAR Y BORBÓN, Josefa (1786): Discurso en defensa del talento de las mujeres y de su aptitud para el gobierno y otros cargos en que se emplean los hombres. Madrid. También es interesante su obra de 1790: Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres. Madrid.

AMAR BORBON, J. (1994): Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres, Madrid: Cátedra. Estudio introductorio de M^a. Victoria López Cordón.

Anales de la Sociedad Económica de Las Palmas de los años 1872 y 1879. Las Palmas: Tipografía de «La Verdad».

ARIAS DE SAAVEDRA ALIAS, Inmaculada (1987): *Las Sociedades Económicas de Amigos del País del Reino de Jaén*. Jaén: Diputación Provincial y Universidad de Granada.

ARIAS DE SAAVEDRA ALÍAS, Inmaculada (2001): LAS SOCIEDADES ECONÓMICAS DE AMIGOS DEL PAÍS Y LA MUJER en CALDERÓN ESPAÑA, M^a Consolación (Dir) (2001) *Las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País y el espíritu ilustrado*

Análisis de sus realizaciones. Sevilla: Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social y Real Sociedad Económica de Amigos del País, pp. 163-173.

AYCART ORBEGOZO, José M^a. (1993): «La Sociedad Bascongada de los Amigos del País en San Sebastián: breve historia de un período brillante (siglos XIX y XX)» en *Actas de la 1ª Semana de la Delegación en Corte de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*. Madrid. pp. 68-69.

BALLESTA PAGÁN, Francisco Javier. (1985): *La educación en la Sociedad Económica de Amigos del País de Murcia (1777-1808)*. Murcia: Cajamurcia.

BALLESTEROS CABALLERO, F. (1983): *La Sociedad Económica de Amigos del País de Burgos*. Burgos: F. Ballesteros Caballero.

BARREDA FONTES, José M^a y CARRETERO ZAMORA, Juan Manuel. (1981): *Ilustración y Reforma en la Mancha. Las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País*. Madrid: Universidad Complutense.

BERTEMATI, M. (1862): *Memoria histórico-crítica de la Real Sociedad Económica Jerezana*. Jerez de la Frontera.

CABALLERO CORTÉS, Á. (1986): «La Sociedad Económica de Amigos del país de Málaga. Estudio histórico-educativo (1906-1926)» en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n^o 5, pp. 229-350.

CABARRÚS, Francisco. (1952): «Cartas a D. Melchor Gaspar de Jovellanos» en *B.A.E., Epistolario español*. Tomo II. Madrid: Atlas.

CALDERÓN ESPAÑA, M^a Consolación. (1993): *La Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País: Su proyección educativa (1775-1900)*. Sevilla: Universidad.

CAMPOMANES, Conde de, *Memoria sobre la admisión de señoras...* Madrid, 18 de noviembre de 1775.

CAPEL, R. M^a. y ORTEGA, M. (1994), «Textos para la historia de las mujeres en la Edad Moderna», en AGUADO, A. M^a. et al. (1994): *Textos para la historia de las mujeres en España*, Madrid: Cátedra, pp. 305-308.

CARANDE Y THOVAR, Ramón. (1969): «El Despotismo Ilustrado de los Amigos del País», en *Siete estudios de Historia de España*. Barcelona: Ariel.

CATÁLOGO de los señores individuos que componen la Real Sociedad Económica de Sevilla. (1827). Sevilla: Imprenta de J. Roselló, pp. 11-12.

CASTELLANO CASTELLANO, J. L. (1984): *Luces y reformismo. Las Sociedades Económicas de Amigos del País del Reino de Granada en el siglo XVIII*, Granada: Diputación Provincial.

CENTRO DE CULTURA VALENCIANA. (1972): «Proyección artístico-cultural de la Real Sociedad Económica de los Amigos del País de Valencia» en PATRONATO «JOSÉ MARÍA CUADRADO». Pleno. (1972. San Sebastián): *Las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País y su obra. Comunicaciones presentadas en el pleno de la Asamblea, celebrada en San Sebastián durante los días 9 al 11 de diciembre de 1971*. San Sebastián.

Patronato «José María Cuadrado». Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 225-227.

CLEMENTE, E. (1973): *La Ilustración aragonesa. Una obsesión pedagógica*. Zaragoza: C.A.Z.A.R.

DÉMERSION, Jorge. (1968): *La Real Sociedad de Amigos del País de Ávila (1786-1857)*. Ávila: Diputación Provincial. Institución Gran Duque de Alba.

DÉMERSION, Paula. (1969): *La Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valladolid (1784-1808)*. Valladolid: Facultad de Filosofía y Letras.

DÉMERSION, Jorge. (1969): «La Sociedad Económica matritense en tiempos de José I» en *Boletín de la Real Sociedad Económica Bascongada de los Amigos del País*, año XXV, cuaderno 1º, pp. 43-64.

DÉMERSION, Jorge. (1969): *La Real Sociedad Económica de Valladolid (1784-1808)*. Notas para su historia. Valladolid: Universidad.

DEMERSION, P. de, (1972): «La Real inclusa de Madrid a fines del siglo XVIII», *Anales del Instituto de Estudios Madrileños*, t. VIII, pp. 261-272.

DÉMERSION, Paula. (1972): «Las escuelas patrióticas de Madrid entre 1787 y 1808» en PATRONATO «JOSÉ MARÍA CUADRADO». Pleno. (1972. San Sebastián): *Las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País y su obra*. Comunicaciones presentadas en el pleno de la Asamblea, celebrada en San Sebastián durante los días 9 al 11 de diciembre de 1971. San Sebastián. Patronato «José María Cuadrado». Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 191-205.

DÉMERSION, Paula (1975): *María Francisca de Paula Portocarrero, condesa de Montijo, una figura de la Ilustración*. Madrid.

DÉMERSION, Paula y Jorge. (1982): «La Sociedad Económica de Amigos del País de Ciudad Rodrigo» en *Cuadernos de Historia Moderna y Contemporánea*. Madrid, nº 3, pp. 33-59.

DÍAZ-CANEJA DÍAZ-BULNES, Olegario. (1972): «Real Sociedad de Amigos del País de León, algunos datos sobre la historia, vida y cometidos de esta Sociedad» en PATRONATO «JOSÉ MARÍA CUADRADO». Pleno. (1972. San Sebastián): *Las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País y su obra*. Comunicaciones presentadas en el pleno de la Asamblea, celebrada en San Sebastián durante los días 9 al 11 de diciembre de 1971. San Sebastián. Patronato «José María Cuadrado». Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 349-354.

DÍAZ DE RÁBAGO, J. (1884): «Apuntes para la historia de los primeros tiempos de la Sociedad Económica de Santiago. Los fundadores». En *Revista de la Sociedad Económica de Santiago*. nº extraordinario, pp. 12-16.

DOMERGUE, L. (1971): *Jovellanos à la Société Économique des Amis du Pays de Madrid 1778-1795*, Toulouse: France-Ibérie Recherche. Université de Toulouse, pp. 233-266;

ESPEJO GARCÍA, E. (1986): *Memoria o reseña histórica de cien años de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de la provincia de Jaén*. Jaén: Diputación Provincial.

ESTATUTOS aprobados por su Magestad para el gobierno de la Real Sociedad Económica de Amigos del País establecida en la ciudad de Zaragoza. (1777). Zaragoza: Imprenta de Luís Cueto.

FERNÁNDEZ QUINTANILLA, Paloma. (1981): *La mujer ilustrada en la España del siglo XVIII*. Madrid: Instituto de la Juventud.

FERNÁNDEZ CLEMENTE, E. (1973): *La Ilustración aragonesa. Una obsesión pedagógica*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico».

FORNIES CASALS, José Francisco. (1977): «La estructura social de los Amigos del País en Aragón» en *Boletín de Documentación del Fondo para la Investigación Económica y Social*, Vol. IX.

FORNIES CASAL, José Francisco. (1978): *La Real Sociedad Económica Aragonesa de Amigos del País en el período de la Ilustración (1776-1808): sus relaciones con el artesanado y la industria*. Madrid: Confederación Española de Cajas de Ahorros.

GARCÍA DEL ROSARIO, Cristóbal. (1981): *Historia de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Las Palmas (1776-1900)*. Las Palmas: Excm. Mancomunidad de Cabildos.

GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Rosa M^a. (1981): *La Real Sociedad Económica de Amigos del País de León*. León: Minerva.

Guía de Cádiz para el año 1866. (1866) Cádiz: Imprenta y Litografía de la Revista Médica.

HERNÁNDEZ DÍAZ, José M^a (1983): «Economía y Educación en Castilla-León. La Sociedades Económicas de Amigos del País en el siglo XIX» en *SALAMANCA*, n^o 8. Revista Provincial de Estudios.

JIMÉNEZ GÁMEZ, Rafael. (1992): *La Sociedad Económica gaditana y la educación en el siglo XIX*. Jerez de la Frontera: Caja de Ahorros de Jerez.

Jovellanos: *El Memorial Literario*, Madrid, Abril 1786, pp. 475-488.

JOVELLANOS, Gaspar Melchor de (1952): «Memoria leída en la Sociedad Económica de Madrid, sobre si se debían admitir o no a las señoras» en *Obras Completas*. Madrid: B.A.E., Tomo L, pp. 55-56.

LEÓN Y DOMÍNGUEZ, José M^a. (1897): *Recuerdos gaditanos*. Cádiz: Tipografía de Cabello y Lozón.

LÓPEZ TORRIJO, Manuel y MAYORDOMO, Alejandro. (1984): «Labor educativa de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia (Aproximación histórica)» en *Revista de Ciencias de la Educación*, n^o 118.

LUZURIAGA, Lorenzo. (1916): *Documentos para la historia escolar de España*. Tomo I. Madrid: Imp. y encuadernación de Julio Cosano.

LLUCH MARTÍN, Ernesto. (1972): «Las Sociedades Económicas de Cataluña» en *Patronato «José María Cuadrado»*. Pleno. (1972. San Sebastián): *Las Reales Sociedades Eco-*

nómicas de Amigos del País y su obra. Comunicaciones presentadas en el pleno de la Asamblea, celebrada en San Sebastián durante los días 9 al 11 de diciembre de 1971. San Sebastián. Patronato «José María Cuadrado». Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 269- 275.

MARTÍN FERRERO, Pilar. (1988): *La Real Sociedad Económica Gaditana de Amigos del País*. Cádiz: Cátedra Adolfo de Castro. Fundación Municipal de Cultura. Cuadernos de la Cátedra. núm. 5, pp. 23-27.

MARTÍNEZ, R. M. (1981): *La Real Sociedad Económica de Amigos del País de León (1782-1882)*, León: Minerva.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1968): *La educación en España: bases para una política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1979): *Historia de la educación en España: textos y documentos / [selección, equipo de estudios del Gabinete de Asuntos Generales de la Secretaría General Técnica, Gonzalo Junoy ... (et al.) ; introducción por Manuel Puelles]*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1985): *Historia de la educación en España: textos y documentos / [selección, equipo de estudios del Gabinete de Asuntos Generales de la Secretaría General Técnica, Gonzalo Junoy... (et al.)]*, Madrid Servicio de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1985): *Historia de la educación en España: textos y documentos / [selección, equipo de estudios del Gabinete de Asuntos Generales de la Secretaría General Técnica, Gonzalo Junoy ... (et al.) ; introducción por Manuel Puelles]*, Madrid Servicio de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia.

NEGRÍN FAJARDO, Jesús. (1988): «La labor educativa de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife en el siglo XVIII» en *PRIMERA ASAMBLEA DE LAS REALES SOCIEDADES ECONÓMICAS DE AMIGOS DEL PAÍS EN LAS ISLAS CANARIAS*. (1988). Santa Cruz de Tenerife: Litografía Romero.

NEGRÍN FAJARDO, Olegario. (1982): *La enseñanza en Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria: Colección Guagua, n° 42.

NEGRÍN FAJARDO, Olegario. (1984): *Ilustración y educación. Historia de la Real Sociedad Económica de Amigos del País Matritense*. Madrid: Editora Nacional.

NEGRÍN FAJARDO, Olegario. (1987): *La educación popular en la España de la segunda mitad del siglo XVIII: las actividades educativas de la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País*. Madrid: UNED.

OLTRA CLIMENT, Francisco. (1988): «Estrategia de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia» en *Primera Asamblea de Reales Sociedades Económicas de Amigos del País en las Islas Canarias*. (1988). Santa Cruz de Tenerife: Litografía Romero.

PÉREZ-RIOJA, José Antonio. (1972): «La Sociedad Económica Numantina de Amigos del País y su obra» en PATRONATO «JOSÉ MARÍA CUADRADO». Pleno. (1972. San Sebastián): Las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País y su obra. Comunicaciones presentadas en el pleno de la Asamblea, celebrada en San Sebastián durante los días 9 al 11 de diciembre de 1971. San Sebastián. Patronato «José María Cuadrado». Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

REAL CÉDULA DE S.M. Y SEÑORES DEL CONSEJO, POR LA QUE SE APRUEBAN LOS ESTATUTOS DE LA SOCIEDAD ECONÓMICA DE AMIGOS DEL PAÍS DE JAÉN. 1796.

REGLAMENTO DE LA JUNTA DE DAMAS DE LA REAL SOCIEDAD ECONÓMICA DE CÁDIZ. (1861). Cádiz: Imprenta y Litografía de la Revista Médica.

RODRÍGUEZ CAMPOMANES, Pedro. (1775): Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento. Madrid: Imprenta de Sancha.

ROMEU PALAZUELOS, Enrique. (1979): La Económica a través de sus actas. La Laguna: Publicaciones de la Real Sociedad Económica de Amigos del País.

RUIZ LAGOS, Manuel. (1976): Política y desarrollo social en la baja Andalucía. Madrid: Editora Nacional.

SÁNCHEZ SALAZAR, Felipa. (1983): La Real Sociedad Económica de Amigos del País de Jaén (1786-1861). Jaén: C.S.I.C.

SEMPERE Y GUARINOS, Juan. (1969): Ensayo de una bibliografía española de los mejores escritores bajo Carlos III. Madrid: Gredos.

REAL SOCIEDAD ECONÓMICA DE MURCIA (1889): Catálogo cronológico de sus individuos desde la creación del cuerpo hasta el presente, folios 9, 20, 21, 23-23v., 29v. y 30. Manuscrito.

REAL SOCIEDAD ECONÓMICA SEVILLANA DE AMIGOS DEL PAÍS. (1784): Instrucción para la escuela gratuita de niñas pobres del barrio de San Gil de esta ciudad de Sevilla, que está a la dirección y cuidado de la Sociedad Patriótica y a sus expensas. Sevilla: Imprenta de Vázquez, Hidalgo y Compañía.

REAL SOCIEDAD ECONÓMICA SEVILLANA DE AMIGOS DEL PAÍS. (1785): Exortación (sic) para el aumento de escuelas gratuitas de niñas pobres de esta ciudad y sus arrabales, que hace la Sociedad Patriótica de Sevilla. Sevilla: Imprenta de Vázquez, Hidalgo y Compañía.

ROMEU PALAZUELOS, Enrique. (1988): «Las dos primeras socias femeninas de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife» en PRIMERA ASAMBLEA DE REALES SOCIEDADES ECONÓMICAS DE AMIGOS DEL PAÍS EN LAS ISLAS CANARIAS. (1988). Santa Cruz de Tenerife: Litografía Romero, pp. 93-102.

ROYO SINUÉS, José M^a. y GIL DE MURO, José. (1995): «Historia y actualidad de la Real Sociedad Económica Aragonesa de Amigos del País» en *Congreso de Reales Sociedades*

Económicas de Amigos del País. (1995): Santiago de Compostela: Real Sociedad Económica de Amigos del País, pp. 65-70.

RUPÉREZ ALMAJANO, M^a Nieves. (1987): *La Sociedad Económica de Amigos del País de Soria (1777-1809)*. Soria: Diputación Provincial.

SÁNCHEZ GARCÍA, José Luís. (1991): *La Sociedad Económica de Amigos del País de Palencia (siglos XVIII-XX)*. Palencia: Diputación Provincial.

SÁNCHEZ SALAZAR, Felipa. (1983): *La Real Sociedad Económica de Amigos del País de Jaén (1786-1861)*. Jaén: Instituto de Estudios Giennenses, C.S.I.C. y Excma. Diputación Provincial de Jaén.

SOCIEDAD ECONÓMICA DE AMIGOS DEL PAÍS DE SEVILLA (1853): *Catálogo de los señores individuos que componen la Real Sociedad Económica de Sevilla*. Sevilla: Imprenta de El Conciliador.

SOCIEDADES ECONÓMICAS DE AMIGOS DEL PAÍS. Asamblea. (2. 1911. Madrid): *II Asamblea Nacional de Sociedades Económicas de Amigos del País celebrada en Madrid durante los días 15 al 18 inclusivos. Diciembre de 1910*. [s.n.].

SORIA MEDINA, Enrique. (1975): *La Sociedad Económica de Amigos del País de Osuna*. Sevilla: Diputación Provincial.

TORRES, Diego de. (1799): *Compendio de las Actas de la Real Sociedad Aragonesa correspondientes al año de 1798 formado mediante Comisión de la misma por su secretario D. Diego...* Zaragoza: Imprenta de Mariano Miedes.

VELÁZQUEZ MARTÍNEZ, Matías. (1989): *La Sociedad Económica de Amigos del País del Reino de Murcia: La Institución, los hombres y el dinero (1777-1820)*. Murcia: Consejería de Cultura, Educación y Turismo de la Comunidad Autónoma de la región de Murcia.

VERA Y DE LA TORRE, Juan de. (1972) «La Real Sociedad de Amigos del País de Segovia» en PATRONATO «JOSÉ MARÍA CUADRADO». Pleno. (1972. San Sebastián): *Las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País y su obra*. Comunicaciones presentadas en el pleno de la Asamblea, celebrada en San Sebastián durante los días 9 al 11 de diciembre de 1971. San Sebastián. Patronato «José María Cuadrado». Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

VIERA Y CLAVIJO, José. (1981): *Extracto de las Actas de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Las Palmas (1777-1790)*. Las Palmas de Gran Canaria: Real Sociedad Económica de Amigos del País.

TENDENCIAS ACTUALES EN EL APRENDIZAJE-ADQUISICIÓN DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS: LA DIDÁCTICA DEL FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA (FLE)

Current Trends In The Foreign Languages Learning-Acquisition: The French Foreign Language Didactics

Silvia Rodríguez Díez

E-mail: silviarodriguezdiez@hotmail.com

(Centro Integrado Politécnico-ETI Tudela, Tudela de Navarra)

RESUMEN: Análisis de la didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras a través de sus conceptos y métodos. Descripción de la evolución de las diferentes tendencias adoptadas para el aprendizaje o adquisición de una segunda lengua: debates y críticas. La nueva perspectiva de la enseñanza en este campo: los enfoques comunicativos. Se da un tratamiento específico al caso del Francés Lengua Extranjera.

Palabras clave: Lengua Extranjera, Aprendizaje, Adquisición, Enfoques comunicativos, Didáctica.

ABSTRACT: Analysis of the didactics in foreign languages learning accross concepts and methods. Description of the different trends evolution taken for a second language learning or acquisition: discussions and critics. The new perspective of learning in this area: the communicative approach. A specific treatment is given for the French Foreign Language case.

Key words: Foreign Language, Learning, Acquisition, Communicative approach, Didactics.

Fecha de recepción: 17-VIII-2009

Fecha de aceptación: 7-X-2009

1. Introducción: las lenguas extranjeras y la educación

Vivimos una época en la que a partir de los últimos años se ha incentivado desde los órganos de decisión nacionales e internacionales un fomento en el dominio de los idiomas. Los próximos pasos avanzan claramente hacia una inserción del concepto de plurilingüismo en la educación desde diferen-

tes niveles pero de un modo integral. El desafío parece radicar en poder aprender las ciencias naturales o las matemáticas en otro idioma distinto al materno, es decir, materias tradicionales que se impartían en la lengua materna del estudiante. Las iniciativas nacionales en este campo, por medio de los correspondientes ministerios y las medidas gubernativas adoptadas, vienen secundadas por las ideas promulgadas por las competencias directivas europeas y plasmadas ya en diferentes proyectos. En un principio, la novedad del conocimiento de diferentes idiomas goza de una aprobación mayoritaria casi unánime, si bien es cierto que cabe desde la perspectiva de la ciudadanía plantearse algunas cuestiones particulares pero trascendentales que la incumben directamente. ¿Qué dificultades plantea para el estudiante el aprendizaje de varias lenguas extranjeras? ¿Qué probabilidades de éxito existen en la modalidad de enseñanza bilingüe de las materias tradicionales? ¿Qué problemas plantea el dominio de lenguas extranjeras en comparación con la lengua materna? ¿Cuáles son los procesos que dirigen la adquisición de lenguas extranjeras y que determinan las causas de un eventual fracaso?

El presente trabajo pretende abordar desde un tratamiento disciplinar y especializado esta serie de demandas sociales sobre un tema de vigente actualidad. De tal modo que desde la aproximación profesionalizada y los conocimientos profundos de los que se dispone en esta materia de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), se pueda conectar este ámbito de la discusión más técnico —que va desde la Psicología a la Lingüística, pasando incluso por la Antropología, entre otros— con el nivel más amplio, casi divulgativo, que plantea el debate sobre la competitividad plurilingüística y que afecta directamente a los agentes involucrados en el marco de la educación: políticos, docentes, estudiantes, tutores, padres y la opinión pública en general.

El objetivo de este artículo consiste en analizar desde un punto de vista amplio el problema de la didáctica de las lenguas extranjeras, de un modo que permita surtir de conceptos y establecer los vértices de un debate que desde el ámbito educativo pudiera plantearse y afectara igualmente a los especialistas en esta cuestión como a los que no lo son. Para abordar este tema se ha dividido el estudio en dos grandes partes, una primera dedicada a la didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras, tratando los conceptos y métodos que se estudian en este campo, a partir de las diferencias entre el dominio de la primera y la segunda lengua y de la sustancial diferencia que debe establecerse como premisa entre las nociones de aprendizaje y adquisición. En una segunda parte, se profundiza en la evolución de las diferentes metodologías que se han planteado en la enseñanza de las lenguas extranjeras, desde la doble perspectiva del aprendizaje y de la adquisición, incluyendo los debates generados en torno a este problema fundamental. No de forma exclusiva, pero sí de manera preferencial, se hace especial hincapié en

la enseñanza del Francés Lengua Extranjera (FLE) a modo de ejemplificación para ilustrar los enfoques sobre este análisis¹.

2. La didáctica en la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE): conceptos y métodos

2.1. La adquisición de la primera y de la segunda lengua: conceptos previos

Lo más destacado que define la adquisición de la primera lengua, de lo que se considera lengua materna, es la velocidad con la que se produce este proceso (Yule 1998, 200). Esto conduce al planteamiento de que esta primera experiencia se desarrolla de manera ajena a condicionamientos que, a priori, podrían considerarse como mediatizadores del mismo. Así, este progreso se desenvuelve sin que se efectúe enseñanza, es común a todas las personas de corta edad, y prevalece autónomo a las condiciones de índole socio-cultural. Conocemos que estas características han focalizado la discusión sobre el origen del lenguaje y, específicamente, sobre las posibilidades de que existan unas condiciones innatas entre los seres humanos. Podría sintetizarse y para alcanzar una primera conclusión sobre esta cuestión que, por encima de estos factores congénitos o innatos probables, prevalece una condición esencial para el desarrollo del lenguaje: la interacción con otras personas con todo lo que ello implica —por ejemplo, las opciones de una transmisión cultural entendida en sentido amplio.

Precisamente por esto indicado el análisis del lenguaje entre los niños es percibido mediante una serie de etapas, comunes entre los diferentes individuos, y que conducen finalmente a la adquisición del mismo en un tiempo similar y coincidente. Por ello, el estudio de determinados factores biológicos establece las bases de la investigación de este fenómeno. Si bien esta investigación se encuentra en constante reconsideración y con toda probabilidad en las siguientes décadas el conocimiento que se disponga sobre este problema será mayor o diferente. Lo importante de este planteamiento no radica en la exploración de su deliberación profunda, sino que es pertinente tenerlo presente para intencionadamente establecer un contrapunto con la situación en que se produce la adquisición de una segunda lengua.

Ésta puede presentarse en un contexto y condiciones equiparables a los de la primera lengua para el niño, en el caso de darse un ambiente bilingüe,

¹ La utilización del término Francés Lengua Extranjera, en sus siglas FLE, procede de un común acuerdo adoptado en la disciplina, tomado directamente de la noción en francés, *Français Langue Étrangère*, con las mismas siglas. En otros ámbitos, como son las leyes educativas vigentes a nivel curricular, la terminología adoptada utilizada es la etiqueta de Segunda Lengua Extranjera y, según el modelo educativo, los niveles de L3; a diferencia de la enseñanza de la Lengua Inglesa.

pero lo más trascendente es apreciar las consecuencias de una constatación por otra parte mal conocida: la capacidad de manejar la lengua materna nunca es la misma que la de la segunda lengua, incluso después de años de estudio dedicados a esta última (Yule 1998, 218). Mal conocida puesto que la discusión se ha basado en escudriñar las razones de este déficit y es precisamente por él, por el que se han planteado desde hace décadas diferentes métodos de enseñanza que permitieran igualar las capacidades adquiridas en la segunda lengua con las de la primera.

Siguiendo el argumento de la comparación en los procesos de adquisición de la primera y la segunda lengua, se debe establecer entonces que la causa sustancial de esta diferencia de capacidad en la destreza de una y otra radicaría, como se dijo, en las opciones de interacción que envuelven ambos procesos. El grado de interacción en el desarrollo de aprendizaje de la primera lengua es muy intenso, tanto en su contexto, como en la disposición hacia la misma y las necesidades comunicativas que entraña en esa edad. Las consideraciones de orden biológico, muy frecuentes en el análisis de los fenómenos de adquisición de una primera lengua como se vio, desaparecen prácticamente para comprender el mismo fenómeno referido a la segunda lengua, a pesar de algunos intentos por justificar la torpeza fonética en los adultos en base a una supuesta rigidez del músculo de la lengua. Por el contrario, el ambiente socio-cultural y los aspectos que éste incumbe pesan más en la adopción de una segunda lengua.

Para entender estas diferencias, desde el estudio del lenguaje, se ha adoptado un par de conceptos que se utilizan de manera estándar para señalar la divergencia entre *aprendizaje* y *adquisición*. Por este último se define el proceso progresivo mediante el cual se adopta la capacidad para utilizar con solvencia una lengua en una situación comunicativa. Por su parte, aprender una lengua refiere un fenómeno consciente de acumulación de conocimientos sobre la misma, que se circunscriben a su vocabulario y su gramática. En este sentido, las metodologías de enseñanza de las lenguas extranjeras se orientan hacia esta doble vertiente, la del aprendizaje de los conocimientos de las mismas o actividades asociadas a la adquisición que persiguen desarrollar un fuerte marco de interacción social —similar al que dispone al niño en sus primeras etapas, siendo lo más habitual los periodos de estancia en el país donde se habla la lengua. Así, se perfila que las habilidades desarrolladas mediante el aprendizaje dotan de un dominio inferior a aquellas otras propias de la adquisición, estableciendo una diferencia fundamental para comprender un primer aspecto nodal de la metodología de las lenguas extranjeras.

2.2. Fases del proceso de enseñanza-aprendizaje y el concepto de interlengua

Se ha estipulado que los diferentes procesos y etapas del desarrollo lingüístico se dividen en sucesivos periodos de equilibrio y desequilibrio de asimilación de los nuevos conocimientos. Se considera que una etapa queda superada cuando la nueva información es asimilada dando lugar a un período de equilibrio que posteriormente será sustituido por uno de desequilibrio ante la presentación de otra nueva información que será necesario asimilar para continuar el proceso de las adquisiciones lingüísticas.

Desde este punto de vista, la teoría iniciada por Anderson (1981, 1983) y adaptada por O'Malley (1989) para el aprendizaje de una lengua extranjera, puede enseñarnos un modelo coherente bajo la perspectiva de un aprendizaje que forma parte de un proceso cognitivo. El proceso de adquisición de una LE cuenta con tres fases o estadios bien diferenciados:

A) *Fase de la elaboración cognitiva*. Constituye la primera fase dentro del proceso. En este estadio, el alumno de una LE entra en contacto directo y consciente con formas lingüísticas nuevas y diferentes a su lengua materna. Dado que se trata de una fase consciente, el docente puede dirigir la atención del alumno hacia determinados elementos del nuevo sistema lingüístico, como estructuras base, fórmulas de rutina, léxico, etc. Elementos cuyo uso y significado supondrán un esfuerzo consciente de retención por parte del estudiante. Estos elementos, que constituyen la nueva información que recibe el alumno se conocen bajo el término de *input*, información que viene dada desde el exterior (Vázquez Marruecos y Hueso Villegas 1989).

El docente será quien dirija en este caso el aprendizaje, siendo él el encargado de focalizar los elementos que considere más relevantes dentro del proceso. El alumno, por su parte, permanece en un segundo plano ya que por el momento la creación de sus propios enunciados en LE no es requerida (Wright 1990). La fase está orientada hacia un intervalo de observación, reflexión y comprensión del funcionamiento de la lengua extranjera. Por ello, esta fase también es conocida como «fase de silencio o de respuesta no lingüística».

B) *Fase asociativa*. En esta segunda fase, el alumno ya es capaz de comenzar a formular hipótesis sobre las características del nuevo sistema lingüístico que ha ido asimilando durante la fase anterior. La organización de los elementos lingüísticos o los tipos de estructuras de la lengua empiezan a ser analizadas por el alumno bajo el filtro de sus conocimientos previos de su lengua materna o de otras lenguas extranjeras que conozca. Ésta es la fase que comúnmente se conoce como *interlengua*: etapa en la que el alumno aún no ha adquirido un completo manejo de la lengua extranjera, pero en la que

es capaz de crear enunciados de acuerdo a las hipótesis que realiza². Del mismo modo, se va produciendo una corrección gradual de los errores que comete según confronta sus creaciones o hipótesis con modelos que se le presentan, como por ejemplo a través de nuevos *inputs* recibidos.

El alumno se encuentra en un estadio de adquisición de la lengua en el que se ve capaz de comunicar, produce enunciados rudimentarios y utiliza la corrección de los errores como útiles para la creación de hipótesis cada vez más correctas. Uno de los mayores indicadores del estadio en el que se encuentra el alumno es el poder creativo del lenguaje, entendido como la capacidad de crear nuevos enunciados que incluso pueden haber sido nunca antes producidos. La capacidad creativa del alumno muestra su estado de interlengua, en transición hacia la adquisición de la LE.

Si bien la noción de *input* resulta muy relevante para el enfoque de la enseñanza de una lengua extranjera ya que determina la frecuencia, el orden y el tipo de la nueva información presentada, el concepto de *output* igualmente es determinante. Hace referencia a la manera con la que el alumno gestiona los *inputs* o informaciones nuevas que le son presentadas y que evidentemente varía de un alumno a otro según su sistema o capacidades de aprendizaje. De hecho, las modalidades de asimilación de los contenidos es un ámbito cada vez más estudiado hoy en día como parámetros para adecuar los métodos de enseñanza con el fin de lograr el mayor rendimiento.

C) *Fase de autonomía*. La tercera y última fase dentro del proceso de adquisición de una lengua, se caracteriza por la asimilación de toda la información proporcionada a lo largo de las dos fases anteriores. En este punto, el alumno puede barajar con seguridad todos los elementos de manera espontánea para satisfacer sus intenciones comunicativas.

Podríamos afirmar que el alumno ha automatizado el nuevo sistema lingüístico a través de la observación, la práctica y los errores. Sin embargo, para que la automatización lingüística llegue a producirse es necesaria una larga y continuada práctica de los *inputs* recibidos. Del mismo modo, la desaparición de los errores de producción llega con la automatización del sistema en esta fase, consiguiendo la adquisición de la LE.

² La interlengua no hace referencia únicamente a una reconstrucción continua de la lengua por parte del alumno, sino a una sucesión de etapas o estados condicionados por las estrategias de aprendizaje adoptadas, es decir, la evolución de la interlengua está influenciada por las estrategias de aprendizaje que cada persona decida poner en práctica. De ahí que exista una estrecha relación entre los conceptos de *input*, interlengua y *output* o modos de auto-gestionar el aprendizaje.

2.3. *El valor y el tratamiento del error*

Dentro de la enseñanza, el error debe ser tratado como un elemento más del aprendizaje. Por ello, muchos especialistas recomiendan no tratar de manera sistemática el error del alumno si responde a una lógica normal dentro de su estadio de interlengua, ya que estos errores le ayudan a progresar hacia la siguiente fase de adquisición.

Sin embargo, se hace necesario precisar en qué consiste exactamente el error. Se trata del fallo que se comete cuando aún no se ha sistematizado correctamente el sistema y el estudiante se halla en un estadio intermedio de la interlengua en el que formula hipótesis que no siempre son acertadas. Debido precisamente a la interlengua, la corrección sistemática de todos los errores no resultará beneficiosa, el alumno aún no será capaz de asimilar la nueva información si ésta supone un gran desfase dentro de su nivel de conocimientos. Se trata de aceptar errores que aún no están a su alcance para que la comunicación progrese, así como su adquisición del nuevo sistema lingüístico. Por otro lado, se hace evidente señalar que la corrección de cualquier error no debe producirse interrumpiendo la comunicación, sino una vez que al alumno haya concluido su enunciado y ciñéndose a los aspectos más accesibles y relevantes para el aprendizaje.

Si las nuevas tendencias sobre la enseñanza de LE promueven la participación activa de los alumnos y favorecen ante todo las situaciones de comunicación, la posibilidad del error está continuamente presente en el proceso (Moirand 1982, Bérard 1991). De tal manera que muchos han cuestionado si merece la pena dar prioridad a la comunicación incluso si ésta se produce de manera incorrecta. Y la solución acordada viene reflejada en el papel del profesor, responsable de saber encontrar el equilibrio entre ambos elementos. Se trata de favorecer a los elementos más esenciales de la comunicación —como un tiempo verbal— por encima de otros —como el género de un sustantivo—, e incluso alcanzar la mutua corrección entre un grupo de alumnos.

3. La metodología en la enseñanza de lengua extranjera (LE): evolución y tendencias

3.1. *Historia de la didáctica de las lenguas: métodos de aprendizaje*

A) Método tradicional. El método tradicional está ligado a la fase más primitiva de la didáctica de las lenguas extranjeras. Se trata de un aprendizaje basado en el funcionamiento de la lengua, no en la propia lengua. De tal manera que este método se regía por la enseñanza de las reglas gramaticales, la traducción, y tomaba como apoyos únicamente textos literarios. Esto significaba dejar de lado cualquier elemento concerniente a la práctica de la

oralidad y de la finalidad comunicativa. Se podría decir que el método tradicional surgió como una copia de los modelos utilizado para la enseñanza de las lenguas muertas como el latín o el griego (Puren 1995). El sistema utilizado era la traducción continuada de clásicos literarios, estudiando el léxico y las estructuras gramaticales con lo que el recurso a la lengua materna era muy frecuente.

B) Método directo o método nuevo. Apareció como una forma de oposición frente al método tradicional. Sus defensores intentaban promover la idea de una enseñanza de las lenguas extranjeras sin la necesidad de la intervención de la lengua materna. Asimismo, fueron los pioneros en propiciar la utilización de la oralidad en la enseñanza sin tener que recurrir previamente a la regla gramatical explícita. Su intención era la de conseguir una sistematización de la lengua extranjera sin las barreras de la lengua materna, la ortografía o las reglas gramaticales que consideraban superfluas.

A pesar de los evidentes límites de este nuevo método, sus intenciones podrían considerarse toda una revolución dentro del concepto de la enseñanza de lenguas extranjeras que había hasta el momento. De hecho, el método directo comenzó a ser la base sobre la que se asentarían los diferentes métodos hasta hoy en día.

C) Método audio-oral o método del ejército. Hacia mediados del siglo XX tuvo su apogeo un nuevo modelo de aprendizaje centrado casi en exclusiva en la oralidad. La lengua extranjera era presentada como un conjunto de estructuras fijas y limitadas, diálogos y enunciados concretos que había que aprender de memoria. La progresión en el aprendizaje estaba supeditada a la mayor o menor complejidad de dichos enunciados. Bajo esta nueva perspectiva, se amplió notoriamente la utilización de los laboratorios de lenguas para la práctica auditiva y visual de los aprendices. Se considera que este método tiene sus orígenes en la manera de aprender una lengua extranjera por parte de los oficiales del ejército con el fin de enviar o comprender mensajes de otros países durante períodos de conflicto. Así apareció el conocido método *Assimil* en 1929 basado en el auto-aprendizaje a través de la escucha, la lectura y de la repetición de determinados enunciados, que debía conducir a una asimilación —de ahí el nombre— intuitiva de la LE³. Se utilizó principalmente para el aprendizaje del inglés. Este método pronto sucumbió a las críticas de los especialistas tanto en su faceta práctica como teórica del aprendizaje.

³ *Assimil* es el nombre de una compañía francesa que fue fundada en el año 1929 por Alphonse Chérel dedicada a la enseñanza de lenguas. El primer método que creó esta compañía, impulsado por las propias experiencias de Chérel, fue el conocido como *L'anglais sans peine*, traducido como «el inglés sin esfuerzo». La frase con la que comenzaba este libro era la conocida «*My taylor is rich*», verdadera declaración de intenciones de la metodología desarrollada por *Assimil*.

D) Método S.G.A.V. (*Structuro-Globale Audio-Visuelle*). Es el fruto de las investigaciones llevadas a cabo desde 1954 por dos equipos dirigidos por el profesor Gubérina en el *Institut de Phonétique* de la Universidad de Zagreb y por Paul Rivenc en el *Centre de Recherches et d'Études pour la Diffusion du Français*, CREDIF, de *l'École Normale Supérieure de Siant-Cloud* (Gubérina 1984).

En resumen se podría decir que este método se apoya en dos corrientes teóricas diferentes. Primeramente en la teoría lingüística basada en la escuela americana de Bloomfield, que introdujo la noción de una situación de comunicación visualizada entendida como un contexto. La segunda corriente sobre la que se apoya es una teoría psicológica del aprendizaje que tuvo como pilares los estudios sobre el condicionamiento de Skinner —aprendizaje basado en tres etapas conocidas como estímulo-respuesta-reforzamiento.

De manera que este método se basaba en la visualización de determinadas situaciones que servían como contexto para la producción de diálogos. Así se aseguraba una asociación entre la imagen y la lengua extranjera sin tener la necesidad de recurrir a la lengua materna del alumno.

Las líneas primordiales de este tipo de aprendizaje eran el otorgamiento de la prioridad a la práctica de la oralidad, siendo ésta la base mientras que la escritura quedaba como el resultado de la adquisición de la comunicación oral. La audición de diálogos aseguraba a su vez la correcta percepción de la entonación en la lengua extranjera y la representación de diferentes registros de la lengua.

Por otro lado, la progresión en el aprendizaje queda estructurada rígidamente según diferentes grados de dificultad determinados por el número y tipo de estructuras. De la misma manera, las lecciones quedaban organizadas bajo un orden: presentación del diálogo con imágenes, explicación de dicho diálogo por secuencias, memorización y explotación de las estructuras a través de ejercicios estructurales o de transposición.

Este método tuvo una relativa buena acogida debido a su carácter sistemático y al hecho de que la visualización del contexto permitía a los estudiantes recrear con cierto realismo una situación de comunicación.

Sin embargo, una de las críticas atribuidas a este tipo de enseñanza es la limitación que supone para los alumnos, ya que apenas les deja iniciativa para una nueva creación. Su comportamiento debe adecuarse en cada momento a un determinado contexto sin variación alguna. Aunque según los especialistas el verdadero problema aparecía cuando los aprendices se encontraban ante una situación real de comunicación, ante la cual debían automatizar diferentes saberes adquiridos y no llegaban a ser capaces de adaptarse a un contexto real y, por tanto, variable e impredecible en muchas ocasiones (Puren 1995).

Otra crítica bastante común es la referente al realismo de los contextos propuestos por este método, en general bastante alejados de la realidad comunicativa. Lo que conduce a un claro desfase entre la teoría del método y el contacto directo comunicativo.

Finalmente, hay que mencionar que la mayoría de los contextos hacen referencia a situaciones y grupos sociales estereotipados. Este aspecto, junto con la rigidez de las estructuras y de las repeticiones en lugar de proporcionar una seguridad lingüística al alumno, puede desembocar en una gran desmotivación por el aprendizaje.

En su origen, los métodos basados en elementos orales y visuales se crearon para que fueran destinados a un público adulto que deseara un rápido aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, las escuelas pronto adoptaron estos métodos en sus centros, banalizando en cierto modo sus técnicas y objetivos, lo que propició aún más su fracaso.

E) Nuevas tendencias de los años 70. A partir de esta década se produjo una cierta renovación de los métodos audio-visuales. En esta ocasión, se podría decir que los pilares fundamentales continuaban siendo los mismos, pero se modificaron los contextos propuestos hacia una presentación de situaciones más cercanas a la realidad comunicativa. Igualmente se propició la creatividad y la libertad lingüística para los aprendices de la lengua extranjera, con la integración de diferentes registros de la lengua.

Esta evolución de los métodos audio-visuales dio lugar a una mayor preocupación por la utilización de materiales auténticos o semi-auténticos, situaciones de diálogo más cercanas a los problemas cotidianos de los adultos, mayor diversidad de los personajes o actividades mucho más variadas.

F) La Didáctica del FLE en la actualidad: los enfoques comunicativos. A partir de los años 80 hasta hoy en día, la didáctica de una lengua extranjera no sólo se apoya en los conocimientos de las Ciencias del Lenguaje y la Comunicación, sino que ha ampliado horizontes hasta abarcar otras muchas especialidades como son las Ciencias de la Educación, Psicología, Sociología o Antropología, por ejemplo.

Del mismo modo, se ha ido introduciendo cada vez en mayor grado un interés por explicitar los diferentes niveles de aprendizaje, los grupos de alumnos a quienes van destinados y también por aumentar los diversos materiales utilizados (Areizaga 2000). De tal manera que la variedad y sobre todo la especialización ha conducido a que el término «metodología» aparezca hoy en día como demasiado compacto y exclusivo, prefiriéndose la designación de «enfoques», que hacen referencia a metodologías diversificadas dentro de las diferentes características de quienes aprenden una lengua extranjera (Bérard 1991, Galisson 1994).

De ahí surgen especialmente los denominados «enfoques comunicativos» como la tendencia más reciente dentro del aprendizaje de una segunda lengua, que introducen conceptos hasta ahora novedosos como el de «competencias». En el caso del FLE, la cuestión que se empezó a plantear era qué tipo de competencia se debía enseñar —¿competencia lingüística o comunicativa?— y se terminó por sentenciar que el núcleo central de todo aprendizaje de lenguas debía ser el público, entendido como tal sus necesidades comunicativas (Hymes 1992). Lo que muchos especialistas llamaron una enseñanza del «francés funcional» que más tarde se integraría dentro del «enfoque comunicativo»⁴.

Se podría resumir en que las nuevas tendencias intentan cubrir prioritariamente las necesidades comunicativas de los alumnos, por encima de las limitaciones lingüísticas. Los contenidos exclusivamente lingüísticos se han ido substituyendo por objetivos y contenidos propios de la comunicación: el resultado no es enseñar la lengua francesa, sino *a comunicar en lengua francesa*, diferenciando así entre el sistema —competencia lingüística— y el empleo —competencia comunicativa— (Moirand 1982).

Sin embargo no todo el mundo ha visto con buenos ojos la dedicación en exclusiva a la competencia de comunicación. Algunos especialistas se cuestionan la adquisición de una buena y real competencia de comunicación sin haber conseguido antes la competencia lingüística tan criticada.

Estos enfoques comunicativos han arrojado una historia propia y una consecuente evolución; el concepto es de tal vigencia en la actualidad que requiere una precisa definición. De origen anglo-sajón, los enfoques comunicativos empezaron a instalarse en Francia a mediados de los años 70. Aparecen como un deseo de cambio de los tradicionales métodos de enseñanza para las lenguas extranjeras. Su lema es transmitir un aprendizaje basado en la competencia de comunicación, aglutinando en la enseñanza tanto la lengua como la cultura de manera inseparable. Junto a la competencia de comunicación, existen otras dos líneas de trabajo que son aprehender el discurso en toda su dimensión global y otorgar un gran privilegio al sentido.

Los enfoques comunicativos se basan en la adquisición de una competencia de comunicación. Para ciertos autores, la adquisición de un LE consiste no sólo en el dominio de unas reglas gramaticales, sino que la propia lengua extranjera lleva consigo asociada igualmente una competencia socio-lingüística que determina los usos y registros discursivos adecuados para cada si-

⁴ El concepto de «francés funcional» aparece en los años 70 para referirse a un tipo de enseñanza lingüística especializada —como científica o técnica— dirigida a un público «profesional». El concepto se amplió hasta referirse a las necesidades y objetivos lingüísticos y comunicativos de un público general.

tuación (Hymes 1992). De manera que para las nuevas tendencias en el aprendizaje de una LE, lo idóneo es el correcto uso de las reglas gramaticales dentro de un contexto socio-cultural preciso y determinante.

Sin embargo es necesario señalar en este punto que la diversidad de saberes asociados a los enfoques comunicativos ha hecho que sea difícil determinar con exactitud los elementos que componen la competencia de comunicación (Richards 1990). A partir del trabajo de Dell H. Hymes, los elementos que componen la competencia de comunicación orientada a la didáctica de las LE han sido precisados por diferentes autores. Entre los más relevantes cabe mencionar las aportaciones de Canale y Swain (1980, 1996) y de Moirand (1982). Para los primeros la competencia de comunicación contiene tres competencias fundamentales: la gramatical, la sociolingüística —que incluye las reglas socioculturales y las diferentes formas de discurso— y la estratégica —entendida como tal las estrategias verbales y no-verbales que ayudan a solventar rupturas dentro de la comunicación, como por ejemplo lagunas lexicales.

La segunda pionera en intentar acotar la competencia de comunicación fue Sophie Moirand quien habla de componentes de dicha competencia, señalando cuatro esenciales: el componente lingüístico, el referencial, que incide sobre la experiencia propia y el conocimiento del mundo; el discursivo, que se refiere al conocimiento y apropiación de los diferentes tipos de discurso y de su organización; y el sociocultural, donde señala el correcto uso de las reglas sociales y de las normas de interacción entre los individuos, y el conocimiento de la historia cultural y de las relaciones entre los objetos sociales.

La consecuencia de todo esto es que uno de los principios esenciales de las últimas tendencias de la enseñanza de LE está constituido por enseñar la competencia de comunicación (Besse y Galisson 1980). Las diferentes teorías sobre sus componentes no deben suponer un obstáculo para su aprendizaje ya que conocemos algunos elementos cuya presencia es inalterable. Uno de ellos es la competencia lingüística (Coste 1985). Sería bastante incoherente pretender el aprendizaje de una LE sin atender a este componente puesto que el alumno tendría muchas dificultades a la hora de comunicarse. Sin embargo, otros componentes tienen hoy en día la misma importancia dentro del aprendizaje. Estamos hablando de la competencia sociolingüística, discursiva, referencial y estratégica, ya que todas ellas completan el dominio y la aprehensión de una lengua extranjera (Boyer, Butzbach y Pendanx 1994). La competencia sociolingüística permite al alumno ser consciente de la existencia de unas reglas sociales dentro de una comunidad que pueden diferir de las suyas propias (Rico Martín 2005). Este conocimiento le permite sensibilizarse sobre las diferentes normas y poder seleccionar así los enunciados

más apropiados en determinados contextos. El trabajo sobre la competencia discursiva también resulta evidente dentro de la enseñanza puesto que el alumno necesita distinguir los diferentes tipos de discurso que deberá poner en práctica —no es lo mismo escribir una carta a un amigo que redactar un informe administrativo. La tarea sobre la competencia referencial se centra en el conocimiento de ciertos elementos referenciales que ayudan a comprender en su totalidad determinados significados. Esto se pone en práctica por ejemplo a la hora de leer —y comprender— noticias en un periódico escrito en una lengua extranjera: en muchas ocasiones no se llega a comprender el enunciado de un titular por falta de dominio sobre la competencia referencial de ese campo concreto. Finalmente, la competencia estratégica como apoyo para salvar problemas en la comunicación (Coste 1976).

Igualmente, las nuevas tendencias de enseñanza inciden sobre la importancia de trabajar sobre otros elementos para alcanzar un buen aprendizaje de una lengua extranjera (Coste 1980). El primero de ellos es el énfasis en el trabajo sobre el discurso. Esto hace referencia al hecho de basar el aprendizaje en la presentación de diferentes documentos que integren varios niveles de análisis lingüísticos y que además puedan ser relacionados con los componentes sociocultural y estratégico. Por otro lado, el privilegio del sentido y la semántica, ya que los nuevos enfoques buscan el equilibrio entre la sintaxis y la semántica en sus programas de enseñanza. La misma importancia es otorgada a la enseñanza de las lenguas dentro de su dimensión social, que se obtiene a través del estudio de documentos, diálogos o textos en los que los personajes utilizan registros muy variados y roles sociales diferenciados. De esta manera se persigue que el alumno trabaje con enunciados a los que podrá asociar un sentido, no meramente una reproducción automática de las formas. El cuarto elemento destacable de este tipo de enseñanza es la llamada progresión en espiral. Consiste en abordar cada punto del aprendizaje de manera escalonada, etapas que pueden ser modificadas según el avance del aprendizaje, adecuándolo a la progresión del alumno. Otro factor que ha conseguido relevancia es favorecer la producción a los alumnos. Los enfoques comunicativos han intentado propiciar en la medida de lo posible la libre creación de enunciados dando al alumno múltiples ocasiones de poner en práctica producciones propias en lengua extranjera. Es un recurso para sobrepasar posibles bloqueos dentro del proceso de aprendizaje. En estos casos, el error no se trata de manera sistemática, sino que existe un espacio para él ya que es un indicador del nivel en el que se encuentra el alumno, como trataremos a continuación. Junto a todo lo anterior, los enfoques comunicativos dan total confianza al empleo de documentos auténticos tanto para motivar a los alumnos como para permitirles entrar en contacto con enunciados reales reflejo del contexto sociocultural y usos sociales en los que se producen, nutriendo así a la competencia sociolingüística (Besse 1985). En

lo que respecta a las actividades idóneas para este tipo de aprendizaje, cabe señalar la práctica de ejercicios que promueven la iniciativa y la interacción del alumnado, como por ejemplo los conocidos *jeux de rôle* que consisten en la interpretación de un personaje definido dentro de un marco social, o las simulaciones para la enseñanza de LE (Numan 1989, 79-95).

3.2. *El tratamiento del error en las metodologías de aprendizaje*

El tratamiento del error no se ha producido de manera homogénea por todos los métodos de aprendizaje de una lengua extranjera. Así, frente a la visión cognitivista del proceso, quienes defendían una postura mecanicista consideraron el error como un fallo del proceso. Situación que no tenía cabida dentro del correcto aprendizaje y que era necesario evitar para no crear malas costumbres. La actitud represiva frente al error se tradujo en que los docentes se esforzaran por desmenuzar las dificultades para facilitar la asimilación de los contenidos, aunque esto desembocara en unos mayores obstáculos para las tentativas de comunicación, a la vez que reducía la espontaneidad de las creaciones lingüísticas. Si pese a todos los esfuerzos el error seguía presente, era atribuido bien a la pereza del alumno, bien a la contaminación de la lengua materna. En todo caso, el sistema de la repetición de la frase correcta era el más utilizado como medio de refuerzo. Cualquier tipo de estrategia individual de aprendizaje quedaba eliminado, así como la adquisición natural o espontánea de la LE. Las críticas y los estudios llevaron a una nueva perspectiva del error bajo el prisma de los enfoques comunicativos.

Los defensores de una adquisición basada en la concepción cognitiva poseen una visión positiva de la aparición de errores en el aprendizaje. Para ellos, el error es un elemento natural dentro de la evolución de un aprendizaje y proporciona numerosa y valiosa información sobre el proceso, como el estadio de interlengua en el que se encuentra el alumno, sus estrategias de aprendizaje, las dificultades que se le presentan y la posibilidad de elegir el método más apropiado para solucionarlas. Además de esto, el objetivo final es la obtención de la competencia comunicativa, para lo cual el error es un instrumento que puede ser utilizado con el fin de lograr el objetivo. Hasta tal punto, que en muchas ocasiones si el error no surge es buscado intencionadamente por parte del enseñante a través de diferentes ejercicios, aumentando las posibilidades de nuevas hipótesis por parte del alumno y la futura espontaneidad de las creaciones lingüísticas, creando así una cierta pedagogía del error.

Esta pedagogía del error está aún hoy en día en vías de desarrollo, determinando los diferentes tipos de errores y estudiando los medios para mejorar el aprendizaje. El beneficio que se puede extraer del error depende en

gran medida de su tipo: el error de competencia se debe al desconocimiento o mala comprensión de una regla lingüística, en cuyo caso es necesaria la ayuda o explicación del docente o de una gramática para subsanarlo; el error de lapsus responde a la no aplicación de una regla lingüística que ya se conocía; o el error de estrategia de comunicación que aparece ante el desconocimiento o la no aplicación de una regla sociolingüística.

A partir de este punto, se intenta buscar la causa o el origen del error: la lengua materna, la estrategia de aprendizaje, las fosilizaciones —errores o costumbres erróneas perennes— o incluso el método de enseñanza, encajarlo dentro del proceso de aprendizaje y progresar así en la competencia comunicativa.

Un análisis global de todas las producciones de los alumnos en una LE, da orientaciones sobre el estado del proceso y permite una continua adaptación de contenidos y métodos sobre los elementos comunicativos favoreciendo el camino hacia una correcta adquisición de la lengua extranjera. Según la evaluación de todos los puntos citados, el enseñante tiene la capacidad de actuar como guía del proceso, motivando a que igualmente el propio alumno sea capaz de tener una actitud reflexiva respecto a sus creaciones, consiguiendo el alcance de la competencia comunicativa (Wright 1990).

3.3. Teorías y métodos de adquisición de una Lengua Extranjera (LE)

El proceso de aprendizaje de una LE no sólo está determinado por la eficaz presentación de un modelo de enseñanza, sino que igualmente entran en juego otros factores determinantes como los principios de adquisición natural de una lengua. Principios muy debatidos y que tanto el enseñante como el alumno deben tener en cuenta.

Como ya hemos mencionado, el hecho de aprender una lengua implica no solamente conocimientos lingüísticos, sino también el conocimiento de los aspectos sociolingüísticos, discursivos o estratégicos. Del mismo modo, la adquisición de la lengua no puede separarse del carácter cognitivo que implica ya que la lengua y el proceso mental son dos elementos intrínsecos del aprendizaje lingüístico (Fernández Sánchez 1996). De ahí surge la hipótesis cognitiva estudiada por el modelo constructivista por especialistas como Piaget (1978; Piatelli-Palmarini 1980), Vygotsky (1962) o Ausubel (1978).

El modelo constructivista, que ha ido imponiéndose frente a otros modelos como el conductista, ha forjado las bases de su teoría de acuerdo a la naturaleza cognitiva del aprendizaje. Básicamente sostiene que la formación de una persona es el resultado de una construcción propia llevada a cabo gracias a elementos internos y también factores del medio que la rodean. Por ello, la adquisición del conocimiento es el resultado de una construcción pro-

pia hecha por la persona. Construcción cuyos cimientos están formados por los conocimientos previos. En resumen, el aprendizaje dentro del modelo constructivista es el producto de una construcción realizada por medio de un proceso mental que desemboca en la adquisición de nuevos conocimientos, en este caso, de una LE. De esta manera, para los constructivistas una de las premisas en la enseñanza es que el alumno constituye el centro de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es necesario iniciar el paso desde los conocimientos previos del alumno con el objetivo de tener la seguridad de la existencia de una base sobre la que asentar la nueva información de manera eficiente, lo que se denomina un «aprendizaje significativo». Asimismo, el modelo constructivista recuerda que el alumno goza de una base de conocimientos sociolingüísticos, discursivos y estratégicos que utiliza diaria y automáticamente en su lengua materna. Para que este aprendizaje llegue a producirse en su totalidad, sería necesario que el alumno fuera consciente de estos mecanismos en lengua materna y los aplicara correctamente para el caso de la segunda lengua en aprendizaje.

Otra teoría de este modelo es lo que podríamos llamar el aprendizaje por medio del descubrimiento, basado en los estudios de Chomsky (1975, 1986, 2000). Todo sistema lingüístico está basado en una serie de reglas más o menos estables y continuas recogidas en una gramática de la lengua que constituyen la base más primitiva de una metodología para la enseñanza de una lengua. Aunque estas reglas forman parte de ámbito propio de la enseñanza y el aprendizaje. En lo que respecta a la adquisición, el modelo constructivista hace referencia a que el alumno debe aprender también por medio del descubrimiento de ciertas «reglas cognitivas», reflejo del funcionamiento interno de una lengua que no están escritas en ninguna gramática y que se llega a ellas por medio de un descubrimiento personal cognitivo.

El poder de creación del lenguaje, entendido como la posibilidad de crear siempre nuevos enunciados, está presente continuamente en este modelo. El alumno es capaz de formular sus propias reglas lingüísticas de la LE con las cuales trata de comunicar (Bachmann, Lidenfeld y Simonin 1981). Y cada vez que lo hace, está en constante creación y evolución de nuevos enunciados y reglas que irán componiendo su propio código de la lengua, apoyándose bien en su lengua materna, bien en la LE. El conjunto de estas producciones forman un cuerpo que determina el estadio de aprendizaje en el que se encuentra el alumno. Se trata de un estado de adquisición intermedio entre la lengua materna y la lengua extranjera, estadio que se conoce como «interlengua», concepto ya analizado y que puede llegar a resultar un gran aliado para favorecer el aprendizaje.

En ambos supuestos se hace necesario evidenciar que habrá un gran desfase inicial entre las capacidades intelectuales del alumno procedentes

de los hábitos lingüísticos de su lengua materna y la expresión lingüística que utilice en la LE, dando como resultado lo que podríamos definir como un código lingüístico bastante simplificado y rudimentario, pero necesario en las primeras fases de la adquisición. Por ello, cada vez se hace más evidente que el tratamiento del error en el aprendizaje debe ser la prueba de la evidencia de la progresión y no el producto de un mal aprendizaje, como se ha visto.

Dado que el alumno es el núcleo del aprendizaje, el modelo constructivista aboga por una participación activa del mismo. Para lograr la adquisición de un LE, el estudiante deberá poner en práctica muchos de los recursos, estrategias y procesos intermedios como hizo durante la apropiación de su lengua materna. Así establecerá los cimientos de gramáticas intermedias, estrategias para subsanar lagunas lexicales o asimilación de errores que le permitirán avanzar dentro de las etapas del aprendizaje. Sin embargo, es evidente que la situación del alumno no es la misma que cuando adquirió su lengua materna: de ahí la necesaria elección adecuada de un método de enseñanza que cubra todas las necesidades y expectativas dentro del ámbito escolar.

Podemos extraer como conclusión que existe una diferencia entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje de un LE. Por medio del proceso de enseñanza, el alumno accede a conocimientos dados por el medio exterior —como un docente— cuyo éxito depende en gran medida del método de enseñanza elegido. Sin embargo, hemos comprobado que no menos importante es el proceso de aprendizaje para la adquisición de una LE, que depende de la interiorización personal de los conocimientos dados por parte del alumno (Ellis 1985, 1990). Los procedimientos elegidos para la enseñanza serán los responsables de propiciar el interés por el aprendizaje y serán los encargados de guiar al alumno hacia un proceso de aprendizaje de manera autónoma, esto es, aprender a aprender.

Conclusiones

Recientemente la prensa se ha hecho eco de los diferentes proyectos que, a partir de las competencias educativas de las diferentes autonomías, se han impulsado en la vía de desarrollar una educación bilingüe. Se han establecido unas líneas maestras que a nivel docente y pedagógico cubran el desarrollo de este proceso de manera paulatina: 1) incentivar el estudio de una lengua extranjera desde la escuela, 2) promover la enseñanza de materias no lingüísticas en una lengua extranjera, como la Geografía o la Química, 3) incrementar la competencia comunicativa por parte de los alumnos en la lengua extranjera.

Los principales problemas que parecen vislumbrarse en la acomodación hacia este proceso radican en el primer y tercer punto de los reseñados. El primer paso es insustituible desde la perspectiva de un fomento de las lenguas extranjeras que, como objetivo final, pretende abrazar una situación de bilingüismo plena o parcial —según los casos. La progresión de los estudiantes en este sentido es fundamental puesto que el dominio del que dispongan respecto a las lenguas extranjeras condicionará enteramente el éxito del proyecto. Algunas soluciones en este sentido han ido en la línea de armonizar la inclusión del bilingüismo, esto es, de la enseñanza de materias no lingüísticas en una lengua extranjera. Para ello se han dispuesto diferentes grados en la impartición de estas materias de acuerdo al nivel de conocimientos de que disponen los alumnos. Esto entronca directamente con la tercera de las pautas, y es que la dificultad de expresarse en la lengua extranjera es la principal que encuentran los alumnos. Algunas claves a este respecto han sido tratadas en este artículo. Por último, referido a la segunda de las cuestiones, implica ante todo un programa de formación del profesorado en el dominio de una lengua extranjera muy importante y que parece que va dando sus frutos.

Cabría entonces para finalizar plantearse una pregunta fundamental que sobrevuela a la formulación de estos proyectos, ¿qué efectos pueden alcanzar estas medidas en el mayor dominio de nuestros estudiantes de una lengua extranjera teniendo presente que éste es el principal objetivo que se persigue? Como primera respuesta se concluye que serían tremendamente positivos. Las pautas planteadas para lograr el éxito en estos planes parten de algo decisivo como es incrementar inicialmente las competencias de los alumnos en una lengua extranjera. Siguiendo lo indicado en este trabajo, una parte sustancial de las consideraciones que se ejerzan en este ámbito parten de las diferencias cruciales que se dan entre el conocimiento de la lengua materna y de una segunda lengua, así como, respecto a esta última, entre las fases de aprendizaje y adquisición dentro de la misma. No reiteraremos lo indicado anteriormente pero, sintetizando, se puede afirmar que avanzar hacia la senda del bilingüismo implica la asunción general, por parte de todos, de que se dispondrá de unas destrezas en una segunda lengua extranjera equivalentes a las que se ejercen en la lengua materna, y esto a pesar de las dificultades inherentes que se dan entre el aprendizaje de una y otra, como se ha subrayado. En este punto y como se ha tratado en los diferentes apartados de este trabajo, más allá de consideraciones amplias que podrían realizarse y ciñéndonos a la perspectiva didáctica, sobresalen tres condicionamientos esenciales. Primeramente, la definición de una metodología adecuada por parte del docente en la enseñanza de la lengua extranjera que permita de forma general lograr con éxito el tránsito desde el aprendizaje hacia la adquisición. En segundo lugar, un espacio determinante viene cu-

bierto por la motivación de los alumnos, no tratado como una cuestión transversal que afecta a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino de manera específica dentro de la disciplina lingüística, puesto que es decisiva en este ámbito⁵. Por último, la necesidad de generar marcos fomentadores de la comunicación en lengua extranjera resulta muy trascendente ya que suplen las necesidades generadas por no disponer del mismo contexto que aquél en el que la lengua se emplea como vehículo de comunicación.

Desde esta última perspectiva, la enseñanza bilingüe reforzaría la creación de un espacio implementador de las funciones comunicativas en otra lengua distinta a la materna, desarrollando y reforzando competencias que son esenciales en este sentido: expresión, redacción, comunicación, etc. La clave del éxito reside en las opciones de aunar esfuerzos desde todos los ámbitos como se ha producido hasta el momento, de tal manera que el trayecto que abarca unas primeras medidas tomadas en la línea de promocionar la enseñanza de lenguas extranjeras hasta alcanzar el proyecto de educación bilingüe, cuente con la implicación y colaboración de todos los agentes educativos.

Bibliografía

- Anderson, John R. 1981. *Cognitive Skills and Its Acquisition*. Hillsdale: L. Erlbaum.
- . 1983. *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Areizaga, Elisabet. 2000. El enfoque comunicativo: propuestas didácticas. En *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*, ed. Uri Ruiz Bikandi, 137-62. Madrid: Síntesis.
- Ausubel, David Paul. 1978. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bachmann, Christian, Jacqueline Lidenfeld, y Jacky Simonin. 1981. *Langage et communication sociales*. Paris: CREDIF-Hatier.
- Bérard, Evelyne. 1991. *L'approche communicative: théorie et pratiques*. Paris: Clé International, Coll. Didactique des Langues Étrangères.
- Besse, Henri. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier-CREDIF, Coll. Essais.

⁵ El aprendizaje de la lengua materna goza de una predisposición por parte del niño que es prácticamente exclusiva y completa, en la medida en que dedica un tiempo íntegro y total a esta tarea, y que requiere de la misma para poder comunicarse. Extrayendo la comparación, como así se hace por parte de los especialistas, a la enseñanza de segundas lenguas, la cuestión de la motivación adquiere una gran importancia (Ruiz Bikandi 2000).

Besse, Henri, y Robert Galisson. 1980. *Polémique en didactique: du renouveau en question*. Paris: Clé International.

Boyer, Henri, Michèle Butzbach, y Michèle Pendanx. 1994. *Nouvelle introduction à la didactique du Français Langue Étrangère*. Paris: Clé International, Coll. Le Français sans Frontières.

Canale, Michael, y Merrill Swain. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, nro. 1: 1-47.

—. 1996. Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos, I y II. *Signos: Teoría y Práctica de la Educación* 17 y 18: 56-61 y 78-89.

Chomsky, Noam. 1975. *Reflections on Language*. New York: Pantheon Books.

—. 1986. *Knowledge of Language: Its Nature, Origins, and Use*. New York: Praeger.

—. 2000. *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coste, Daniel. 1976. Décrire et enseigner une compétence de communication: remarques sur quelques solutions de continuité. *Bulletin CILA* 24: 18-44.

—. 1980. Analyse de discours pragmatique de la parole dans quelques usages d'une didactique des langues. *Applied Linguistics* 1, nro. 3: 244-52.

—. 1985. Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du français langue étrangère. *Langue française* 68, nro. 1: 5-17.

Ellis, Rod. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

—. 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.

Fernández Sánchez, Eulalio. 1996. El aprendizaje de una segunda lengua concebido como la adquisición de un nuevo sistema cognitivo. En *Estudios de lingüística cognitiva*, ed. José Luis Cifuentes Honrubia, vol. 1, 197-205. Alicante: Universidad de Alicante.

Galisson, Robert. 1994. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: Clé International, Coll. Didactique des Langues Étrangères.

Gubérina, Petar. 1984. Bases théoriques de la méthode audio-visuelle structuro-globale (méthode St.-Cloud-Zagreb): une linguistique de la parole. En *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, ed. Daniel Coste, 85-99. Paris: Hatier.

Hymes, Dell H. 1992. *Vers la compétence de communication*. Paris: CRE-DIF-Hatier, Coll. 1. Langues et Apprentissages des Langues.

Moirand, Sophie. 1982. *Enseigner à communiquer en LE*. Paris: Hachette, Coll. Formation.

Nunan, David. 1989. *Designing Tasks For The Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J. Michael, y Anna U. Chamot. 1989. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Piaget, Jean. 1978. *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.

Piatelli-Palmarini, Massimo, ed. 1980. *Language and Learning: The Debate Between Jean Piaget and Noam Chomsky*. London: Routledge and Kegan Paul.

Puren, Christian. 1995. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan- Clé International, Coll. Didactique des Langues Étrangères.

Richards, Jack C. 1990. The Dilemma of Teacher Education in Second Language Teaching. En *Second Language Teacher Education*, ed. Jack C. Richards y David Nunan, 3-15. Cambridge: Cambridge University Press.

Rico Martín, Ana María. 2005. De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum* 3: 79-94.

Ruiz Bikandi, Uri. 2000. La adquisición del lenguaje y el bilingüismo temprano. En *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*, 43-66. Madrid: Síntesis.

Vázquez Marruecos, José Luis, y María Dolores Hueso Villegas. 1989. La hipótesis del *input* en la teoría de la adquisición de la segunda lengua. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 5: 53-62.

Vygotsky, Lev S. 1962. *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Wright, Tony. 1990. Understanding Classroom Role Relationships. En *Second Language Teacher Education*, ed. Jack C. Richards y David Nunan, 82-97. Cambridge: Cambridge University Press.

Yule, George. 1998. *El lenguaje*. Cambridge: Cambridge University Press.

LA SEGUNDA PIEL DE TRES ARQUEROS: HERACLES, PARIS Y DOLÓN.

The second skin of three archers: Herakles, Paris and Dolon.

Dr. José Javier Vilariño Rodríguez

E-mail: jjvr8@hotmail.com

(Universidad del País Vasco)

RESUMEN: El uso de pieles de león, leopardo y lobo por parte de Heracles, Paris y Dolón respectivamente, permite revisar, mediante el estudio de los rasgos y poderes atribuidos a estas fieras, la importancia y los estatus otorgados en el mundo griego a cada uno de estos míticos arqueros.

Palabras clave: Heracles, Paris, Dolón, Piel de animal.

ABSTRACT: The wearing of fur of lions, leopards and wolves by Herakles, Paris and Dolon, respectively, allows us, through the study of the features and power attributed to those beasts, to review the importance and the status granted in the Greek world to each of those legendary archers.

Key words: Herakles, Paris, Dolon, Fur.

Fecha de recepción: 24-VIII-2010

Fecha de aceptación: 21-IX-2010

A la hora de dar cuenta de la simbiosis que se produce entre tres astutos arqueros como Heracles, Paris y Dolón y tres fieras salvajes cuyas pieles éstos acostumbran a revestir, empezaremos por la que sin duda es la asociación más célebre de las tres, la que une la piel de león a Heracles.

Al león, considerado uno de los más grandes y robustos de los félidos, se le acostumbra a denominar el rey de los animales. Su interés a lo largo de la historia queda reflejado no sólo en el hecho de formar parte de innumerables representaciones artísticas o de rituales, sino que en numerosas ocasio-

* Las obras literarias que presentamos en este artículo siguen las traducciones de la Biblioteca Clásica Gredos.

nes se ha asociado su figura a personajes históricos; recuérdese por ejemplo a Ricardo I Rey de Inglaterra al que se le conocía con el sobrenombre de *Corazón de León*, e incluso mitológicos como es el caso de Heracles¹. El interés que despertó este animal en la Antigüedad queda patente en las palabras de Empédocles, filósofo griego del siglo V a. C., para el cual la mejor transformación del hombre, si su destino es transformarse en animal, es la de convertirse en león².

No es extraño pensar entonces que Heracles, el más célebre de los héroes griegos, comenzara su empresa pacificadora precisamente con la muerte de una de estas fieras, el llamado león de Citerón, cuya hazaña es comentada por Apolodoro en los siguientes términos:

«[Heracles] Estando con el ganado, a los dieciocho años, mató al león del Citerón que destruía los bueyes de Anfitríon y Tespio. Éste era el rey de los tespios, a quien se dirigió Heracles a fin de cazar al león. Tespio lo hospedó durante los cincuenta días que salió a cazar, y cada noche lo hacía acostarse con una de sus hijas (eran cincuenta las que había tenido de Megamede, hija de Arneo), pues deseaba que todas procrearan hijos de Heracles. Éste, creyendo que se unía siempre a la misma, yació con todas. Cuando hubo cazado al león, se cubrió con la piel y usó las fauces como casco»³.

Antes de este episodio, y ya desde su más tierna infancia, Heracles había dado muestras de una fuerza descomunal, por encima de cualquier mortal, lo que denota una clara consanguinidad divina de la que Zeus será protagonista. Píndaro relata esta prematura proeza:

«Cómo él, hijo de Zeus, tan pronto como de las entrañas de su madre, escapando a los dolores del parto, vino con su hermano gemelo a la luz admirable, cómo él no pasó inadvertido a Hera de áureo trono, cuando yacía en pañal de color azafrán; sino que la reina de los dioses, en su corazón irritada, envió serpientes al punto. Ellas, abiertas las puertas, del tálamo al rincón espacioso llegaron, deseando a los niños envolver en sus raudas mandíbulas. Pero él levantó la cabeza y ensayó por vez primera la lucha, con sus dos propias manos, ineludibles, al par de serpientes por el cuello apresando. Y el tiempo a las estranguladas aventó las vidas de sus miembros horribles»⁴.

¹ Hom., *Od.*, XI, 266-268: Vino Alcmena tras ella [Antíopa], que tuvo a Anfitríon por marido y engendró al corazón de león, al intrépido Heracles tras haberse entregado en los brazos del máximo Zeus.

² Ael., *NA.*, XII, 7.

³ Apollod., II, 4, 9-10. Cf. S., *Tr.*, 1090-1095 (Traducción y notas de A. Alamillo: *Tragedias de Sófocles*. Madrid, Editorial Gredos, 2002, p. 231). Otro héroe que vestirá la piel de león, según la versión de Higino, será Polinices, mientras que Tideo lo hará con la piel del jabalí. Esto puede ser interpretado como un signo de la virilidad de los respectivos animales, así como de las virtudes que a ella se asocian, es decir, el valor y la fuerza, I. Pérez Miranda: *El fin de la edad de los héroes. Relaciones de género en la mitología griega* (Tesina). Salamanca, 2007, p. 156.

⁴ Pi., *N.*, I, 35-47, E., *HF.*, 1263-1269 y Apollod., II, 4, 8.

A pesar de su enfrentamiento con un animal que a lo largo de los tiempos ha inspirado al ser humano, *grosso modo*, una terrible repugnancia y, cuyo peligro infunde gran temor⁵, será la lucha con otra bestia, en este caso el león de Nemea, el preámbulo a sus Trabajos. La referencia más antigua la encontramos en Hesíodo⁶, pero será Apolodoro quien relate detenidamente este primer Trabajo:

«Al oír aquello, Heracles marchó a Tirinto y cumplió lo mandado por Euristeo. Éste primero le ordenó traer la piel del león de Nemea, animal invulnerable nacido de Tifón. Yendo en busca del león, llegó a Cleonas y se hospedó en casa de un jornalero llamado Molorco; cuando éste se disponía a inmolar una víctima Heracles le pidió que aguardara treinta días y, si regresaba indemne de la cacería, ofreciera el sacrificio a Zeus Soter, mientras que si moría, se lo dedicara a él como héroe. Una vez en Nemea y habiendo rastreado al león, primero le disparó sus flechas, pero al darse cuenta de que era invulnerable, lo persiguió con la maza enarbolada; cuando el león se hubo refugiado en una cueva de dos bocas, obstruyó una, entró por la otra en pos del animal, y rodeándole el cuello con el brazo lo mantuvo apretado hasta que lo estranguló; luego lo cargó sobre sus hombros hasta Cleonas. Encontró a Molorco en el último de los treinta días dispuesto a ofrendarle una víctima por creerlo muerto, y entonces dedicó el sacrificio a Zeus Soter y llevó el león a Micenas. Euristeo, receloso de su vigor, le ordenó que en lo sucesivo no entrara en la ciudad sino que expusiera la presa ante las puertas»⁷.

La gran cantidad de representaciones pertenecientes a estos siglos sobre esta primera aventura de Heracles en la región de Nemea, unida a la importancia adquirida por la figura de este férido, hace concluir a algunos estudiosos que como resultado de los frecuentes contactos griegos, el arte griego, al igual que la literatura, habrían sufrido una fuerte influencia del Próximo Oriente y Egipto (VIII-VII a. C.) que se conoce con el nombre de «período orientalizante» del arte griego⁸. Pero este hecho no significa que anteriormente al siglo VIII a. C., no hubiera indicios sobre la existencia de leones tanto en la cultura griega como en la propia Hélade.

⁵ Esto se produce como consecuencia de la asociación de este reptil al mundo ctónico, pero por otro lado no debemos olvidar que, al mismo tiempo, éste es un ser benéfico, benévolo y protector, adorado por innumerables pueblos de todo el mundo, A. M^a. Vázquez Hoys y J. Del Hoyo Calleja: «La Gorgona y su triple poder mágico (Aproximación a la magia, la brujería y la superstición. II)», *Espacio, Tiempo y Forma*, Serie II, 3, 1990, p. 181. Sobre las diferentes simbologías y connotaciones de las serpientes, P. E. Slater: *The Glory of Hera: Greek Mythology and the Great Family*. Princeton, Nueva Jersey, Princeton University Press, 1992, cap. II.

⁶ Hes., *Th.*, 327-332.

⁷ Apollod., II, 5, 1.

⁸ J. E. Coleman: «Ancient Greek Ethnocentrism», en J. E. Coleman y C. A. Walz, *Greeks and Barbarians: essays on the Interactions between Greeks and Non-Greeks in Antiquity and the Consequences for Eurocentrism*. Bethesda, Maryland, CDL Press, 1997, p. 184.

Desde la edad del Bronce tardío griego hay constancia de retratos de leones realizados por artistas, cuya brillante civilización pereció hacia finales del siglo XIII a. C. En la literatura, Homero nos acerca a aspectos de la naturaleza de estos félicos y por qué no decirlo también, de su simbología dentro del contexto mitológico de los versos de la *Ilíada* y de la *Odisea*. La plasmación real de la *Ilíada* se produce hacia finales del Medioevo Helénico (ca. VIII a. C.), pero la esencia de su argumento recoge elementos correspondientes a períodos anteriores (Heládico Reciente), que se entrelazan con los coetáneos al momento de la puesta por escrito de la obra.

De igual modo que los artistas griegos que copiaron los leones de prototipos del Oriente Próximo, y que trataron al león no como un motivo decorativo, sino en el camino de mostrar un conocimiento de la naturaleza de la bestia⁹, Homero seguirá estos principios y como consecuencia de ello, plasmará una visión muy realista de estos animales, tal y como se desprende de los numerosos ejemplos habidos en la *Ilíada*¹⁰. Aunque estas imágenes que describe Homero inducen a Körner a señalar «que hasta mediados del siglo XIX no hay en toda la literatura europea un cuadro tan exacto de la vida del león, recalando que todo conduce a suponer para la época del poeta su existencia en el Asia Menor», otros autores niegan su pervivencia para entonces y opinan, además, que la leyenda del león de Nemea supondría la última batida de estos felinos en la Grecia continental¹¹.

Las evidencias arqueológicas encontradas pueden esclarecer algo en este sentido. En la Península del Peloponeso, en concreto en Tirinto, lugar muy cercano a Nemea, se han hallado fragmentos de huesos de león que datan de alrededor del segundo cuarto del siglo XIII a. C. Entre los restos figuran un hueso de talón, que se localizó en un enterramiento humano y, parte de

⁹ J. K. Anderson: *Hunting in the Ancient World*. Londres, University of California Press, 1985, pp. 2–3.

¹⁰ Hom., *Il.*, V, 554–558: Cual dos leones que en las cumbres del monte se crían bajo la madre en las espesuras del profundo bosque, y la pareja, por apresar bueyes y cebado ganado, asola los establos de las gentes, hasta que también los dos mueren a manos de los hombres con el agudo bronce.; Hom., *Il.*, XVII, 132–137: Ayante envolvió con el ancho escudo al Menecíada y se plantó como alrededor de sus cachorros el león al que, de camino con sus crías por el bosque, unos hombres salen al paso con una jauría; y él hace gala de su brío y frunce entero el entrecejo hasta ocultar ambos ojos; así estaba Ayante asentado, para proteger al héroe Patroclo.; Hom., *Il.*, XVIII, 316–322: Entre ellos el Pelida entonó un reiterativo llanto, poniendo sus homicidas manos sobre el pecho de su compañero en medio de entrecortados sollozos, como un melencólico león al que el cazador de ciervos hurta a escondidas sus cachorros del espeso bosque y que al llegar más tarde se aflige y recorre muchas cañadas, rastreado las huellas del hombre con la esperanza de hallarlo, pues una punzante ira lo domina.

¹¹ L. Gil: «La vida cotidiana», en F. Rodríguez Adrados, M. Fernández-Galiano, L. Gil y J. S. Lasso de la Vega, *Introducción a Homero*. Madrid, Ediciones Guadarrama, 1963, p. 447.

un codo que se halló entre restos de huesos de otros animales como reses, ovejas, cerdos, cabras y perros. Estos descubrimientos han hecho pensar a algunos eruditos en la posibilidad de que la carne de león pudiera haberse consumido en Tirinto, quizás como una fuente mágica de coraje heroico¹². Esta práctica permanece hasta fines del siglo XIX d. C. entre algunas tribus de África como los namaquas, para quienes consumir la carne de león o beber su sangre, les transmitía el valor y la fuerza de estas bestias, e incluso los wagobos iban aún más lejos, y tenían la creencia que comer el corazón de un león cazado les hacía bravos como él¹³.

Otros testimonios ponen de manifiesto que en parte de la Grecia clásica, hacia el 480 a. C., subsistían estos animales¹⁴, tal y como relata Herodoto en el siguiente texto:

«Y por cierto que, mientras el monarca [Jerjes] atravesaba esa zona, unas manadas de leones atacaron a los camellos que, en su ejército, transportaban víveres: los leones solían bajar de las montañas por las noches, abandonando sus guaridas, pero no arremetían contra acémila u hombre alguno, únicamente hacían estragos entre los camellos. Y me pregunto, lleno de perplejidad, cuál podía ser la causa que empujaba a los leones a dejar tranquilas a las demás presas y a atacar a los camellos, unos animales a los que, hasta entonces, no habían visto y cuya carne no habían probado.

Por esos parajes abundan los leones, así como los bueyes salvajes, cuyas enormes cornamentas son las que se importan a Grecia. El hábitat de los leones está delimitado por el río Nesto, que atraviesa el territorio de Abdera, y por el Aqueloo, que atraviesa Acarnania; pues no puede verse un solo león en parte alguna de toda Europa Oriental, al Este del Nesto, ni en el resto del continente, al Oeste del Aqueloo; únicamente se encuentran en la zona comprendida entre esos ríos»¹⁵.

La importancia que adquiere la piel de león se refleja en dos episodios de la vida de Heracles. El primero corresponde al último Trabajo del héroe¹⁶, o lo que es lo mismo, la búsqueda del can Cerbero, y el segundo a la servidumbre en el palacio de la reina Ónfale. Apolodoro relata el episodio del monstruo del Hades de la siguiente manera:

¹² J. K. Anderson (1985), p. 4.

¹³ J. G. Frazer: *La rama dorada*. Traducción editada por el Fondo de Cultura Económica. Madrid, 2001, p. 562, de *The Golden Bough*. Nueva York: The Macmillan Company, 1922.

¹⁴ M. Benavente: «Mito, folclore y realidad en la tragedia griega», *Cuadernos de Filología Clásica* (Estudios griegos e indoeuropeos) 6, 1996, p. 305.

¹⁵ Hdt., VII, 125–126. Cf. Arist., *HA.*, VIII, 28, 606b 15-16. Otra información bien distinta para este siglo IV a. C., nos la proporciona X., *Cyr.*, XI, 1: Leones y leopardos, linceos, panteras, osos y todas las demás fieras de la misma clase son capturadas en países extranjeros, en los alrededores del monte Pangeo y del Cito, que está detrás de Macedonia, en los del Olimpo de Misia y del Pindo, los de Nisa, pasada Siria, y en otros montes adecuados para la cría de tales fieras.

¹⁶ Cf. D. S., IV, 25, 1.

«Como duodécimo trabajo se le ordenó traer del Hades a Cerbero. Éste tenía tres cabezas de perro, cola de dragón y en el dorso cabezas de toda clase de serpientes... Cuando Heracles pidió el Cerbero a Plutón, éste le concedió llevárselo si lo dominaba sin hacer uso de las armas que portaba. Heracles, cubierto con la coraza y con la piel de león, lo encontró a las puertas del Aqueronte, rodeó con sus brazos la cabeza de la bestia, y aunque lo mordió la serpiente de la cola, no lo soltó, oprimiéndolo y ahogándolo, hasta que se hubo rendido. Tras la captura subió de regreso por Trezén. Démeter transformó a Ascálofa en buho, y Heracles, una vez mostrado el Cerbero a Euristeo, lo volvió al Hades»¹⁷.

La piel de león¹⁸ junto a la coraza, actuarán como una armadura cuya misión consistirá en proteger a Heracles de las agresiones físicas y, de este modo, aquella se convertirá en las representaciones artísticas, en la prenda y símbolo característicos del héroe.

Es curioso observar cómo este Trabajo y su primera gran aventura con el león de Nemea, guardan enormes similitudes entre sí. En primer lugar, la relación de parentesco que existe entre las dos bestias, mencionada en una de las obras hesiódicas¹⁹. El segundo punto a resaltar es que ambos animales son atacados sin ningún tipo de arma, lo que denota el valor que adquieren estos dos Trabajos en la figura de Heracles. El héroe utilizará para someter a sus adversarios su cualidad más significativa: la fuerza física. Por último, es preciso aludir a las guaridas que cobijan a estos seres, ya que se tratan, en ambos casos, de cuevas con dos bocas, las cuales serán utilizadas por Heracles como entrada, caso del Ténaro (Esparta), o como salida, caso de Trezén (Atenas²⁰), o para impedir la huida del monstruo como sucede en el episodio del león de Nemea²¹.

El primer Trabajo, al margen de las aventuras anteriores, consagrará a Heracles como héroe al tener que utilizar la fuerza como único medio para derrotar a su oponente, mientras que su último gran Trabajo supone el culmen de su trayectoria, porque en el descenso al mundo de las sombras se percibe una intención soteriológica: encontrar el camino de salvación o regreso, lograr una catarsis individual [como le sucede a Heracles], etc.²²

¹⁷ Apollod., II, 5, 12.

¹⁸ A. Alamillo (2002), nota 68. La piel de león y la maza de Heracles poseerán una enorme importancia para los filósofos estoicos que tendrán sus análogos en el manto y el bastón, al igual que la figura de Heracles se convertirá en su héroe por excelencia, G. Deleuze: *Logique du sens*. París, Les Éditions de Minuit, 1969, pp. 152-158. En este mismo sentido, J. C. Bermejo Barrera y S. Reboreda Morillo: «El héroe griego: mito, culto y literatura», en J. C. Bermejo Barrera, F. J. González García y S. Reboreda Morillo, *Los Orígenes de la Mitología Griega*. Madrid, Akal, 1996, p. 143.

¹⁹ Hes., *Th.*, 307-313 y 327-330.

²⁰ Véase Apollod., II, 5, 12.

²¹ Véase Apollod., II, 5, 1.

²² P. González Serrano: «Catábasis y resurrección», *Espacio, Tiempo y Forma*, Serie II, 12, 1999, p. 131. Existen escasos héroes que durante su vida hayan emprendido una *katábasis*. Entre

La esclavitud a la que se ve sometido Heracles por parte de la reina lidia Ónfale, es puesta de relieve, a modo de lamento, en una carta escrita por la legítima esposa del héroe, Deyanira. Las duras palabras con las que se expresa reflejan todo su sentir:

«También se adornó la ninfa dardania –Ónfale– con tus armas quitándole a su cautivo marido sus famosos atributos.

Vamos, anímate y recapitula tus valientes proezas: con razón fue ella lo que tú no eras, un hombre. Eres menos que ella en la misma medida en que vencerte a ti, el mejor de todos, era más que vencer a los que tú venciste. En ella para el volumen de tus hazañas, deja paso al mejor: tu amiga es depositaria de tu gloria. ¡Qué vergüenza! La áspera piel arrancada del lomo del velludo león cubrió blandas caderas. Estás equivocado, y eres un ignorante: esa piel no es del león, sino la tuya, y tú eres el vencedor del león, ella de ti. Una mujer ha llevado las flechas ennegrecidas con el veneno de Lerna, una mujer que apenas es capaz de sostener un huso cargado de lana, y ha armado su mano con la clava domeñadora de fieras salvajes y en el espejo ha visto la armadura de su marido»²³.

Wulff pone de manifiesto en este episodio que «no se trata sólo de bajar de categoría entre hombre libre y siervo, sino que se pone en funcionamiento otro juego de categorías, también jerárquicas, las de varón y mujer»²⁴. La imagen del superhombre es degradada de tal manera que «la aparición de ella con las armas y la piel de león de él remite a un triunfo también, es más, a uno sobre un enemigo muerto al que despoja de sus armas, algo indudablemente presente en el mundo griego y romano»²⁵. Esto conlleva no sólo la derrota de Heracles, sino también la de su identidad heroica y por consiguiente su masculinidad²⁶. Una masculinidad que pone en entredicho Deyanira cuando comenta:

«...que del cuello de Hércules cuelgan collares, de aquel cuello para el que la bóveda del cielo fue ligera carga. ¿No te da vergüenza de rodear de piezas de oro tus fuertes brazos y de atiborrar de gemas tus recios músculos?... ¿No te da vergüenza haberte rebajado a llevar ceñidor meonio como una muchacha indecente?... Si Busilis te hubiera visto en ese disfraz con razón le habría dado vergüenza

ellos, Heracles, Pirítoo y Teseo, Orfeo y Odiseo. En la *katábasis* de Heracles actuará la *hýbris*, al igual que en Pirítoo, mientras que con Odiseo tendrá en común que ninguno de los dos desea descender al Hades, J. L. Calvo Martínez: «The *katábasis* of the hero», en V. Pirenne-Delforge y E. Suárez de la Torre, (eds.), *Héros et héroïnes dans les mythes et les cultes grecs*. Lieja, Centre International d'Étude de la Religion Grecque Antique, 2000, pp. 67-78.

²³ Ov., *Her.*, IX, 104–118.

²⁴ F. Wulff Alonso: *La fortaleza asediada: diosas, héroes y mujeres poderosas en el mito griego*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1997, p. 118.

²⁵ F. Wulff Alonso (1997), p. 122.

²⁶ F. Wulff Alonso (1997), p. 123.

haber sido vencido por tal vencedor. Que Anteo te arranque del cuello esos colgajos, para que no le pese haber caído a manos de un afeminado»²⁷.

Esta alteración de roles que se manifiesta en el cambio de ropas, es interpretado como el signo mismo de la esclavitud del más viril de los hombres por la más oriental de las mujeres²⁸. Una esclavitud que se sitúa más allá del binomio hombre libre/esclavo, varón/hembra, puesto que el mayor héroe griego ha sido «derrotado» y puesto en evidencia, no sólo por un ser humano del sexo opuesto, sino por Ónfale, la mayor de las reinas bárbaras. Este Trabajo se confirma como la mayor humillación sufrida por Heracles a lo largo de su trayectoria, muy por encima del que le llevó a limpiar los establos del rey de Élide, Augias²⁹.

Todo lo expuesto hasta ahora enfatiza aún más la conexión existente entre el héroe y estos félidos, hasta tal punto que las figuras de estos animales quedarán labradas en el escudo que Hefesto, dios del fuego, fabricó para Heracles, como deja constancia Hesíodo en la siguiente descripción:

«Allí había manadas de jabalíes y de leones que se miraban fijamente, furiosos y dispuestos al ataque. Sus filas estaban apiñadas y en absoluto temblaban ni unos ni otros, si bien ambos tenían erizados sus cuellos. Ya para aquéllos yacía muerto un enorme león; y a su lado, dos jabalíes privados de vida; bajo él, negra sangre goteaba al suelo; y éstos, con el cuello desplomado, yacían muertos por los terribles leones. Aquéllos todavía más se erguían furiosos para luchar, unos y otros: los jabalíes y los leones de encendida mirada»³⁰.

Hasta aquí hemos podido observar cómo entre el héroe y la bestia se produce un vínculo que va más allá de cualquier duda, una unión que se fortalece y que, al mismo tiempo, se consolida, al analizar la propia naturaleza que ambos exhiben en su haber:

«Dice Demócrito que el león es el único animal que nace con los ojos abiertos y que, desde que nace, ya es, en cierta manera, una criatura furiosa y dispuesta a emprender acciones esforzadas»³¹.

Al igual que el león, Heracles desde su alumbramiento ha sido predestinado a llevar a cabo tareas que se encuentran fuera de los ámbitos de cualquier mortal. La vida de Heracles será una continua aventura que le

²⁷ Ov., *Her.*, IX, 57-73.

²⁸ C. Jourdain-Annequin: «Héraclès *latris* et *doulos* sur quelques aspects du travail dans le mythe héroïque», *Dialogues d'histoire ancienne* 11, 1985, p. 505.

²⁹ Apollod., II, 5, 5.

³⁰ Hes., *Sc.*, 168-177. Un interesante artículo sobre el conocimiento, en general, del *Escudo* de Heracles, J. Vara Donado: «Contribución al conocimiento del *Escudo* de Heracles: Hesíodo, autor del poema», *Cuadernos de Filología Clásica* IV, 1972, pp. 315-365 y, en particular, sobre el carácter del héroe, pp. 337-343.

³¹ Ael., *NA.*, V, 39.

conducirá hasta los lugares más recónditos de la tierra, con el único fin de alcanzar su pacificación y, por consiguiente, instaurar de una manera definitiva la civilización. Para realizar esta ardua labor emprenderá toda una serie de actos valerosos acordes a su condición de héroe.

Aristóteles en su obra *Investigación sobre los animales*, señala que los leones son nobles, bravos y bien nacidos, y remarca además que bien nacido es, en efecto, el animal que procede de buen linaje³².

Heracles desciende de la estirpe de los Perseidas puesto que su padre putativo Anfitrón y su madre Alcmena eran hijos de Alceo y Electrión respectivamente³³, y ambos, de Perseo y Andrómeda³⁴. Aunque el verdadero padre de Heracles fue el divino Zeus, el cual urdió un engaño para unirse a Alcmena y, así, poder engendrar a tan deseado héroe³⁵. Por otra parte, la bravura y la nobleza de Heracles son indiscutibles en la Antigüedad, hasta tal punto que el poeta Homero le concedió el calificativo de corazón de león³⁶.

Tiene el león, además de fortaleza, inteligencia³⁷. Con estas palabras define Eliano a este férido, cuyas cualidades van parejas a las del héroe tebano. Ya señalamos cómo Heracles desde su nacimiento³⁸ mostró una vigorosidad que lo convertía en un ser especial, alejado de las condiciones de cualquier humano. Este atributo que se convertirá en la principal seña de identidad del héroe y que le permitirá salir victorioso en cada uno de los episodios de su extensa trayectoria, irá acompañado, aunque sólo sea en determinadas ocasiones y en momentos concretos, de otra cualidad que es más propia de otros héroes que del mismísimo Heracles, la inteligencia. En este aspecto es revelador el episodio de las manzanas de oro de las Hespérides y, en concreto, la situación que se genera entre Heracles y el gigante Atlas, sostenedor de la bóveda celeste³⁹.

Sobre la relación existente entre el macho y la hembra de estos féridos, Eliano afirma lo siguiente:

«El lobo y la loba comen juntos, también el caballo y la yegua, pero no el león y la leona, dado que el león y la leona no llevan el mismo camino cuando van a cazar o cuando beben. La razón es que, como dicen los viejos escritores, no necesitan el uno del otro porque confían en la propia fortaleza corporal»⁴⁰.

³² Arist., *HA*, I, 1, 488b 17–19.

³³ Apollod., II, 4, 5.

³⁴ Hes., *Fr.* 135 (= Papiro del Cairo 45624).

³⁵ Hes., *Sc.*, 1–56. Cf. Apollod., II, 4, 8.

³⁶ Véase Hom., *Od.*, XI, 267.

³⁷ Véase Ael., *NA.*, V, 39.

³⁸ Véase Pi., *N.*, I, 35–47.

³⁹ 3F16–17, Jacoby. Cf. Apollod., II, 5, 11.

⁴⁰ Ael., *NA.*, IV, 3.

De igual manera que les sucede a los leones, le ocurrirá a Heracles con respecto a su familia y esposa. En las *Traquinias* de Sófocles, donde interviene como protagonista el héroe tebano, la clave fundamental reside en el profundo distanciamiento con respecto a sus seres queridos. En esta tragedia, Deyanira espera ansiosamente noticias de Heracles, tras haber concluido sus Trabajos a las órdenes de su primo Euristeo. El héroe ha servido a Grecia, pero a cambio, ha desatendido a su familia tal y como lo expresa Deyanira con el siguiente símil:

«Zeus, el que dirime los combates, puso un término feliz, si es que verdaderamente fue feliz, ya que, desde que he sido unida a Heracles como esposa elegida, alimento siempre temor tras temor en mi preocupación por él. Una noche trae consigo sufrimiento y la noche siguiente lo quita. Hemos tenido hijos a los que él, como un labrador que adquiere un campo distante, sólo ha visto una vez en la siembra y en la recogida. Tal es el destino que hace a este hombre marcharse continuamente del palacio y volver a él, siempre al servicio de alguien»⁴¹.

Este distanciamiento adquiere tanta magnitud que «los dos protagonistas de este drama no se encuentran, hasta tal punto que en Atenas era el mismo actor el que representaba los dos papeles»⁴².

Para finalizar con este análisis comparativo entre el héroe y la bestia, mencionaremos dos textos de Eliano que son significativos al respecto:

«Cuando empieza a envejecer [el león] se dirige a apriscos, cabañas y lugares cavernosos ocupados por pastores y ello es natural: pues ya no puede aventurarse a cazar en las montañas. Aborrece el fuego»⁴³.

«El león es un animal muy fogoso: he aquí el motivo por el cual los egipcios lo relacionan con Hefesto. Mas, según dicen, le desagrada y rehúye el fuego exterior, porque le abrasa el interior. Y como es de naturaleza muy ígnea, dicen que el León es la morada del Sol. Y cuando el Sol está en su mayor grado de calor y en el ápice del verano, dicen que se aproxima el León.

Más aún, los que habitan la gran Heliópolis alimentan en los propileos del dios a estos leones, partícipes, como dicen los egipcios, de la condición de dioses. Además se aparecen en sueños a aquellos a quienes los dioses miran favorablemente y formulan profecías, y a aquellos que han perjurado los castigan, no tardíamente sino inmediatamente, porque el dios les inspira su justa indignación»⁴⁴.

El fuego ha sido un elemento que desde su descubrimiento, y a lo largo de la historia, ha tenido una enorme importancia, además de ir acompañado siempre de toda una carga simbólica. Heracles no podía permanecer ajeno a

⁴¹ S., *Tr.*, 26–35.

⁴² A. Bernand: *La carte du tragique. La géographie dans la tragédie grecque*. París, Éditions du CNRS, 1985, p. 336.

⁴³ Ael., *NA.*, IV, 34.

⁴⁴ Ael., *NA.*, XII, 7.

ello y así, el amarillo, en el sentido de «dorado, rubio», se aplica entre otras cosas al oro, fuego, etc., incluso a los cabellos, caso de Heracles, o a la piel «color de fuego» del león de Nemea, con la que el héroe se cubrirá⁴⁵, como también afirmará Eurípides⁴⁶. El fuego, de igual manera, jugará un papel principal en la muerte del héroe, cuya cremación se realizó en una pira construida en la cima del monte Eta, en Tesalia. Unas excavaciones realizadas en él revelaron la existencia de pequeñas figuras humanas, encontradas entre restos de cenizas y que fueron arrojadas a las fogatas del siglo VII a. C. De esta manera, algunos investigadores han interpretado la muerte de Heracles en este lugar como un «cuento etiológico destinado a explicar la práctica de echar efigies a las llamas»⁴⁷.

El sacrificio del héroe en el monte Eta se considera el tránsito de la condición mortal a la inmortalidad⁴⁸, es decir, Heracles pasa del mundo terrenal al Olimpo y adquiere, al igual que los leones en Egipto, la condición de dios. Esta idea se atestigua universalmente en el arte y en la literatura a partir del siglo VI a. C.⁴⁹.

El leopardo es otro animal que, junto al león, tigre y jaguar, forma parte de la familia de los félidos. Su constitución física es menos fuerte y poderosa que la del león. Respecto a la diferencia de carácter entre el macho y la hembra de esta especie, Aristóteles comenta:

«Las hembras son siempre más tímidas que los machos, salvo en el caso de los osos y los leopardos. En estos últimos la hembra parece ser más valiente. En los demás géneros, las hembras son más dulces, más astutas, menos abiertas, más impulsivas y más preocupadas por la crianza de sus pequeños, mientras que los machos son más bravos, más feroces, más abiertos y menos sagaces»⁵⁰.

La piel de leopardo es un atributo que se asocia al héroe troyano Paris⁵¹ y que se manifiesta de forma clara en un *kyathos* ático⁵². Suponiendo que Paris portara la piel de un leopardo (*párdalen* se atribuye tanto a la piel de pantera como a la de leopardo, pero en las representaciones artísticas como en la mencionada, se observa claramente que el pelaje claro con motas negras

⁴⁵ A. Bernard (1985), pp. 302–303.

⁴⁶ E., *HF.*, 359–363.

⁴⁷ G. S. Kirk: *La naturaleza de los mitos griegos*. Traducción editada por Argos Vergara. S. A., Barcelona, 1984, pp. 171–172, de *The nature of greek myths*. Londres: Pelican Books, 1974.

⁴⁸ F. J. Cuartero i Iborra: «Hèracles, fundador de sacrificis: l'heroi i les tres funcions», *Fa-ventia* 20/2, 1998, p. 24.

⁴⁹ G. S. Kirk (1984), p. 146. Como señala P. E. Slater (1992), p. 387, un rasgo curioso del mito es el hecho de que solo Heracles, entre los héroes griegos, se convierte en un dios.

⁵⁰ Arist., *HA.*, IX, 1, 608a11 34–36 y 608b 1–4.

⁵¹ Hom., *Il.*, III, 15–17.

⁵² LIMC=*Lexicon Iconographicum Mythologiae Classicae* I, 2. Zurich/Munich, 1981, p. 393.

corresponde a un leopardo) macho y teniendo en cuenta las palabras mencionadas por el filósofo Aristóteles sobre estos animales, podemos aventurar que la imagen del héroe dista mucho del canon del perfecto guerrero, hecho que se constata cuando el aqueo Diomedes le replica que baldío es el dardo de un hombre inútil y sin coraje⁵³.

Otra característica de estas fieras, en este caso para cazar, es citada así por Eliano:

«Dicen que el leopardo despide de sí una admirable fragancia imperceptible a nuestro olfato, pero él tiene conocimiento de esta peculiar prerrogativa; también los demás animales la conocen, y caen en sus garras de la siguiente manera: el leopardo, cuando está hambriento, se oculta tras espeso matorral o denso follaje, se hace invisible y tan solo respira. Y entonces los cervatillos, las gacelas, las cabras salvajes y animales por el estilo se ven atraídos por su fragancia como por un hechizo y se acercan. Entonces el leopardo salta sobre ellos y se apodera de su presa»⁵⁴.

Un episodio relacionado con este sentido olfativo se produce durante el combate entre Menelao y Paris cuando estando este último a punto de perecer, Afrodita lo arrebató con la facilidad de un dios, lo ocultó con una tupida bruma y lo depositó en el perfumado y aromático tálamo⁵⁵.

Para finalizar con las características de estas fieras y su implicación en la personalidad de cada uno de los arqueros que portan sus respectivas pieles, mencionaremos al lobo que, a diferencia de los anteriores, pertenece a la familia de los cánidos. Afirmaba Aristóteles que los lobos son de buena raza, salvajes y pérfidos... y de buena raza el que no ha degenerado de su propia naturaleza⁵⁶. Cuando el troyano Dolón (*Dólos* tiene significado de engaño, trampa, etc.) se ofrece para espiar los planes de los aqueos, Héctor le contesta que con justeza te llamas Dolón y eres un patriota. Ya era de antiguo ilustre la casa de tu padre, y ahora tú la haces dos veces más gloriosa⁵⁷.

También se dice de este animal que con su astucia congénita, suple lo que le falta de fortaleza⁵⁸, estrategia que pondrá en práctica Dolón y que describe al Corifeo en el siguiente diálogo:

«Dolón.- Iré. Pero antes, en mi casa, cubriré mi cuerpo con vestiduras adecuadas, y desde allí me dirigiré a las naves de los argivos.

Corifeo.- ¿Qué otro vestido te pondrás en lugar de ése?

Dolón.- Uno que convenga a mi aventura y a mis pasos furtivos.

⁵³ Hom., *Il.*, XI, 390.

⁵⁴ Ael., *NA.*, V, 40.

⁵⁵ Hom., *Il.*, III, 380-382.

⁵⁶ Arist., *HA.*, I, 1, 488b 17-18 y 20.

⁵⁷ E., *Rh.*, 158-160.

⁵⁸ Ael., *NA.*, V, 19.

Corifeo.- De un sabio es obligado aprender algo sabio. Y dime, ¿cuál será tu indumentaria?

Dolón.- Me ceñiré a la espalda una piel de lobo y me pondré en la cabeza las fauces de una fiera. Adaptando sus miembros delanteros a mis manos y los traseros a mis pies, imitaré la marcha a cuatro patas del lobo e, inaccesible al enemigo, me acercaré a los fosos y a las defensas de las naves. En cuanto llegue a un lugar desierto, me pondré de pie. Ése será mi ardid»⁵⁹.

Eliano informa sobre otra cualidad característica de estos cánidos:

«Es el animal de vista más penetrante, como que ve de noche, aunque no haya luna. De aquí que este momento de la noche, en el que sólo él por el privilegio de la Naturaleza puede ver, se llame lícofo. Y yo creo que Homero llama anfílice a la noche en la que los lobos se pasean viendo»⁶⁰.

De la misma manera, Dolón llevará a cabo su labor durante la noche, tal y como anuncia el coro de la tragedia:

«Por el hogar y por la tierra patria ha osado él solo ir a la estación de las naves como espía, y su audacia despierta admiración. Escasean, por cierto, los valientes cuando la oscuridad se cierne sobre el mar y la ciudad se tambalea»⁶¹.

A lo largo de estas páginas hemos analizado distintos aspectos de la naturaleza de una serie de animales que, bajo la apariencia de un disfraz, intervienen de manera terminante en la personalidad de cada uno de los arqueros que lo portan. Parece como si los griegos hubiesen percibido en estos animales, un modo sutil de transmitir el valor que revisten para el mundo helénico cada uno de estos personajes. Así, la piel de león sobre el cuerpo de Heracles, ensalza aún más las virtudes del héroe tebano al asociarlo por antonomasia al «rey de los animales». A esto hay que añadir la derrota de este último a manos del hijo de Zeus, lo que traerá consigo una especie de transferencia de poder, que se traducirá en llevar la indumentaria del león como un símbolo que *a posteriori*, se convertirá en su seña de identidad para el resto de individuos tanto mundanos como divinos. De esta manera, el héroe más famoso de la mitología griega se asociará al felino más importante que existe sobre la faz de la tierra, el león.

Otro de los héroes mencionados es el troyano Paris o Alejandro, instigador de la contienda contra los aqueos a causa del «raptó» de la bella Helena, esposa de Menelao. A diferencia de su predecesor, Paris utilizará esta prenda esporádicamente, pero lo suficiente para hacer reflexionar sobre sus implicaciones. La imagen que trasmite el héroe en determinadas ocasiones, es semejante a lo comentado por Aristóteles sobre la diferencia entre el

⁵⁹ E., *Rh.*, 201–215.

⁶⁰ Ael., *NA.*, X, 26.

⁶¹ E., *Rh.*, 243–250.

macho y la hembra de esta especie⁶². El coraje y la valentía de Paris serán puestos en tela de juicio por su propio hermano mayor Héctor:

«Al verlo [a Menelao] el deiforme Alejandro aparecer delante de las líneas, su corazón se aturdió de espanto y se replegó a la turba de los compañeros por eludir la parca. Como cuando uno retrocede y se aparta al ver una serpiente en las gargantas de un monte; el temblor invade sus miembros, hacia atrás se retira y la palidez apresa sus mejillas, así de nuevo se internó entre la multitud de altivos troyanos, temeroso del hijo de Atreo, el deiforme Alejandro.

Lo vio Héctor y le recriminó con vergonzantes palabras: ¡Calamidad de Paris, presumido, mujeriego y mirón! ¡Ojalá no hubieras llegado a nacer o hubieras muerto célibe! ¡Incluso eso habría preferido –y mucho más habría valido–, antes que volverte así afrenta y oprobio de los demás! A carcajadas seguro que ríen los aqueos, de melenuda cabeza, que creían que eras paladín y campeón, porque es bella tu apariencia; pero en tus mientes no hay fuerza ni coraje»⁶³.

Otro de los aspectos relacionados con este héroe es la feminidad que exhibe en numerosas ocasiones y, en el caso que nos concierne, se percibe en la referencia al perfume o aroma del tálamo en el que Afrodita le deposita⁶⁴, el cual guarda semejanza con una de las características innatas de los leopardos, el desprendimiento de una admirable fragancia en el momento de cazar a sus presas⁶⁵. Estas peculiaridades hacen de la figura de Paris, un personaje totalmente opuesto en las formas y en el estilo al de Heracles, encarnación de la virilidad por excelencia y que se reflejan en las palabras que Afrodita le dirige a Helena:

«Ven aquí, te llama Alejandro para que regreses a casa. Allí está él, en el tálamo y en los torneados lechos, destilando belleza del cuerpo y del vestido. No dirías que viene de pelear con un hombre, sino que va a la pista de baile o que se acaba de sentar, nada más dejar la danza»⁶⁶.

Finalmente, aludiremos al lobo, para el que la fortaleza es considerablemente menor que la de los animales anteriores, pero cuya astucia y valentía juegan un papel preponderante en la persona de Dolón, cuando el coro le anuncia que grande es el peligro y grande lo que piensas obtener a cambio. Dichoso serás si lo consigues. La tuya es una empresa gloriosa⁶⁷. Una de las principales cualidades de estos cánidos es la nocturnidad, que se refleja en la misión que pretende ejecutar el soldado troyano y para el que el coro solicita ayuda divina:

⁶² Véase Arist., *HA.*, IX, 1, 608a11 34–36 y 608b 1–4.

⁶³ Hom., *Il.*, III, 30–45.

⁶⁴ Véase Hom., *Il.*, III, 380–382.

⁶⁵ Véase Ael., *NA.*, V, 40.

⁶⁶ Hom., *Il.*, III, 390–394.

⁶⁷ E., *Rh.*, 195–197.

«Timbreo, delio Apolo, tú que frecuentas los templos de Licia, ven, cabeza divina, armado de tu arco, acude en medio de la noche y conviértete en guía salvador del héroe en su empresa...»⁶⁸.

A pesar de las buenas intenciones de Dolón, la misión encomendada no alcanzará su anhelado éxito y el vástago de Eumedes, será apresado por los aqueos Diomedes y Odiseo y, posteriormente, ejecutado mediante decapitación⁶⁹. La piel de este cánido cubriendo a Dolón, de igual modo que el resto de pieles de animales en los distintos héroes mencionados a lo largo de la exposición, simulan una especie de disfraz, que en el caso del lobo, parece conservar una estrecha relación con el universo demoníaco⁷⁰. Es curioso observar que la representación de un individuo con esta vestimenta «se utiliza a veces en la misma Grecia para con el dios infernal»⁷¹. El propio Hades ordenará a otro de los ilustres arqueros, en este caso a Heracles, llevarse de los infiernos al perro Cerbero, cubierto únicamente con la coraza y la piel de león⁷². Es innegable, en efecto, la existencia de una conexión entre el héroe tebano, como portador de una indumentaria animal y el mundo subterráneo. En todos sus Trabajos, la piel de león actuará como un distintivo y símbolo de autoridad, incluso cuando en su búsqueda de los bueyes del tricéfalo Gerión y de las manzanas de oro de las Hespérides, se enfrente a seres representantes del tenebroso mundo del más allá. Otra correspondencia con el mundo de ultratumba hace referencia al tocado animal que porta cada arquero y que tendría su equivalente en el casco de Hades, «que hace invisible a quien lo lleva»⁷³. En Dolón, la «invisibilidad» que le confiere la piel de lobo parece proceder de ese período de tiempo comprendido entre la puesta y la salida del sol, es decir, la noche, donde el cánido se mueve con mayor facilidad y sigilo, y cuyos pasos furtivos son respaldados por ella, la cual actuará como aliada y protectora.

En definitiva, se puede concluir que las pieles de los diferentes animales proporcionaron a estos ilustres arqueros su verdadera identidad, aspecto que permitiría adjudicar a cada uno de estos personajes, su lugar correspondiente dentro mundo helénico.

⁶⁸ E., *Rh.*, 225–230.

⁶⁹ Hom., *Il.*, X, 455–457.

⁷⁰ L. Gernet: *Antropología de la Grecia Antigua*. Traducción editada por Taurus Ediciones, S. A. Madrid, 1980, p. 140, de *Anthropologie de la Grèce antique*. París: Maspero, 1968.

⁷¹ L. Gernet (1980), p. 145.

⁷² Véase Apollod., II, 5, 12.

⁷³ L. Gernet (1980), p. 145.

Entrevista

Charla con Javier M. Valle López*

Europeísta reconocido e incansable analista de las políticas educativas en Europa, Javier Valle, canario de nacimiento, madrileño de adopción, es Doctor en Ciencias de la Educación por la UNED, Premio Extraordinario de Doctorado y I Premio Nacional de Tesis Doctorales en Educación Comparada *Pedro Rosello*. En la actualidad es profesor Titular de Universidad en la Universidad Autónoma de Madrid, en su Facultad de Formación de Profesorado y Educación, dentro del área de Teoría e Historia de la Educación. Es reconocido especialista en Educación Comparada e Internacional y, más concretamente, en la Política Educativa de Organismos Supranacionales (principalmente de la Unión Europea) y del *Espacio Europeo de Educación Superior*. En esa línea se centra su tarea científica, habiendo realizado investigaciones para organismos tales como la UNESCO o la OEI y dando como resultado innumerables publicaciones en libros y en revistas científicas nacionales e internacionales. Una de las más destacadas es «La Unión Europea y su política Educativa», en dos tomos (Madrid, MEC, 2006). También desempeña diferentes cargos de gestión en la universidad, como Vicedecano de Ordenación Académica y Desarrollo de las Titulaciones de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. A su vez, es asesor externo de la Unidad Española de EURYDICE (Red Europea de Documentación en Educación), de la Comisión Europea y forma parte del equipo TEAM-EUROPA, de conferenciantes expertos en Unión Europea, de la Representación Española de la Comisión Europea. Colabora también como asesor externo para otras instituciones educativas en temas relacionados con la Dimensión Europea de la Educación. Las tareas de publicación y gestión editorial no le son ajenas, pues pertenece desde su nacimiento –hace ya dieciséis años– al equipo directivo de la *Revista Española de Educación Comparada*, órgano de expresión científica de la Sociedad Española de Educación Comparada y miembro del Consejo Asesor de varias revistas nacionales e internacionales. Su opinión y experiencia en las cuestiones europeas son de reconocido valor para la comunidad científica.



* Entrevista realizada durante los meses de septiembre y octubre de 2010, vía e-mail.

Cuestiones generales sobre educación

Foro de Educación (FE): *Antes de comenzar, agradecerle su participación en Foro de Educación. Comencemos. A su parecer, ¿cuáles son los principales problemas del sistema nacional de enseñanza –en los grados de primaria y media–, ¿por qué cree que son causados?, ¿qué soluciones posibles propondría?*

Javier Manuel Valle López (JMV): Creo que hay tres tipos de problemas graves: deficiente formación pedagógica inicial del profesorado, especialmente en Secundaria; disfuncionalidades estructurales y falta de sinergias educativas en nuestra sociedad.

a) Primero, los más determinantes, son los derivados de la Formación Inicial del Profesorado en España, a todas luces mejorable. Afortunadamente, el Espacio Europeo de Educación Superior ha puesto en nuestro camino la posibilidad de aumentar los estudios de Magisterio desde la Diplomatura (de tres años) al Grado (de cuatro años), con unos planes de estudio que ponen más énfasis que antes en la práctica. No obstante, la mayoría de los planes siguen muy cargados de aspectos evolutivos y psicológicos y mantienen déficits graves en formación, por ejemplo, para la atención de la diversidad, para la interculturalidad o para la gestión educativa de los centros.

La oportunidad de reforma ha supuesto también cambios en el sistema de formar a los profesores de la Educación Secundaria. El CAP que existía no ofrecía garantías mínimas de una formación de calidad. El nuevo Máster de Formación de Profesorado de Secundaria pretende mejorarla. Sin embargo, el

modelo sigue siendo insuficiente. En España, los profesores de secundaria acceden a su formación pedagógica, a su cualificación profesional como docentes, después de poseer un título de Grado en un área del conocimiento (física, lengua y literatura, filosofía...). Es lo que se denomina un modelo «consecutivo». Esto no es así en países donde el modelo que se sigue es el denominado «simultáneo». En ellos, desde el inicio del Grado los titulados se forman para ser profesores de alguna disciplina. Aquí, por poner un ejemplo, primero eres Graduado en Matemáticas y luego te haces profesor de matemáticas. La ventaja es que de matemática sabes muchísimo, pero de pedagogía muy poco. Y para enseñar a los niños y adolescentes en la edad de la secundaria hace falta mucha pedagogía. Máxime en las aulas de hoy, interculturales, diversas, con tecnologías educativas complejas... En los países de modelo consecutivo, desde que se empieza la carrera se sabe que uno va a ser profesor de matemáticas (siguiendo con el ejemplo). Y se estudian muchas matemáticas, sí; pero las que son necesarias para el currículo de la secundaria. Y no más. Si se quiere estudiar más matemáticas entonces se hace la carrera de matemático. Pero si se quiere ser profesor de matemáticas, se estudia la carrera de profesor de matemáticas. En los modelos como el nuestro, consecutivos, lo sustantivo es la disciplina, y el calificativo es la condición de ser profesor. En nuestro modelo formamos «matemáticos que enseñan matemáticas». En los modelos simultáneos, lo sustantivo es la condición de ser profesor, y lo adicional, lo calificativo, es la disciplina que se enseña. En esos modelos eres «profesor de

matemáticas» y no «un matemático medido a profesor».

La ventaja del modelo simultáneo es que la formación pedagógica es muy buena y la disciplinar es más que suficiente. La desventaja de nuestro modelo consecutivo es que la formación pedagógica resulta a todas luces insuficiente. Por otra parte, la selección de quienes van a formarse como futuros profesores debe ser mucho más exigente. Igual que para la sanidad, el otro elemento clave de las políticas públicas más básicas en una sociedad moderna, la selección para los estudios de profesorado debería ser la que exigiera las más altas notas de acceso.

En relación con la Formación inicial del profesorado hay otro tema que nuestro país tiene no sólo descuidado, sino gravísimamente olvidado... Es la necesidad de formar a los cargos de gestión y directivos de los centros. Para que un centro educativo funcione adecuadamente, no basta que esté gestionado por un profesor. Debe estar en manos de un profesor que se ha preparado para ello recibiendo la cualificación que le otorga las competencias requeridas de liderazgo, gestión de recursos humanos y administración de recursos materiales y financieros para llevar una estructura tan compleja como son los centros educativos de hoy en día (con tecnología educativa, diversidad cultural, inclusión de personas con discapacidad... etc).

b) En segundo lugar, los problemas referidos a la estructura del Sistema Educativo español. Nuestro sistema ha realizado avances estructurales muy significativos y beneficiosos socialmente en su etapa democrática. La LODE (1985), la LOGSE (1990) y la LOE (2006),

entre otros aportes jurídicos, y siempre al amparo del artículo 27 de nuestra Constitución de 1978, han sentado unas bases sólidas para construir un sistema educativo que llega a todos con unos niveles de inclusión y equidad bastante satisfactorios. Debemos sentirnos orgullosos de esa historia reciente de nuestro sistema educativo.

No obstante, persisten unos ajustes graves que conviene corregir urgentemente. A mi modo de ver tres son los que precisan una atención más inmediata:

b.1) La exigencia en la enseñanza obligatoria. El hecho de que la escolarización en determinadas etapas sea obligatoria no exime de transmitir a las jóvenes generaciones que la educación requiere esfuerzo y que el trabajo con responsabilidad es el mejor camino para el máximo desarrollo personal y social. Una concepción demasiado laxa de la exigencia en estos niveles puede tener consecuencias determinantes en niveles superiores y conducir paulatinamente a un descenso generalizado del nivel del rendimiento escolar.

b.2) El Bachillerato. Su acceso, su concepción, su duración y su forma de obtener el título al final de esta etapa son insostenibles en el marco competitivo del contexto de una Europa del siglo XXI basada en el conocimiento. Al ser una etapa no obligatoria, podría pensarse en un sistema de acceso al Bachillerato que, mediante una adecuada orientación, asegurara que los alumnos que acceden a él lo hacen con las competencias mínimas necesarias para seguirlo con éxito. El Bachillerato conceptualmente debe poner más énfasis

sis en la preparación de los estudiantes para que adquieran las necesarias competencias de estudios superiores. Una buena base de formación en esta etapa será crucial para el éxito de la formación de nuestros universitarios. Pero es difícil con la estructura del Bachillerato actual. Tenemos el Bachillerato más corto posible si lo comparamos con los países de nuestro entorno de la Unión Europea. La inmensa mayoría de los países de la Unión Europea tiene un Bachillerato más largo que el nuestro¹. Veamos algunos ejemplos: 7 años (4 básico y 3 superior): Alemania; 5 años: Italia; 4 años: Bélgica, Austria, Hungría, Bulgaria, República Checa; 3 años: Francia, Dinamarca, Grecia, Polonia, Portugal, Holanda, Finlandia... Con la duración actual de nuestro Bachillerato, en realidad, no podemos pretender altos niveles educativos. El primer año suele ser «de nivelación» para compensar algunos déficits formativos que los alumnos traen de la «Enseñanza Secundaria Obligatoria» y el segundo se limita a preparar los temarios del examen de selectividad. Nuestro Bachillerato debería durar, al menos, tres años. Los alumnos ganarían madurez para entrar en la universidad. Además, se podrían abordar con más tranquilidad las competencias mínimas necesarias que se

van a requerir para estudiar en la universidad en el nuevo modelo del Espacio Europeo de Educación Superior que se basa en el aprendizaje activo y participativo del alumno. Por último, la obtención del título de Bachillerato sin una prueba externa no permite comprobar si el sistema está funcionando equitativamente en todo el territorio nacional y genera disfuncionalidades que luego se tratan de corregir, equivocadamente, con un sistema de acceso a la universidad igualmente desenfocado.

b.3) El acceso a la Universidad. Nuestro sistema, conocido comúnmente como «selectividad», es muy mejorable. Las pruebas actuales de selectividad son uno de los elementos más disfuncionales de todo nuestro sistema educativo. Están fuera de sitio y totalmente desenfocadas. Y ello por varias razones. Por un lado, son un lastre de la Ley General de Educación de 1970 (de la época franquista). Por otro lado, reciben críticas de todos los sectores implicados en ellas. Los alumnos se sienten injustamente juzgados si su futuro depende tanto del rendimiento en esos exámenes; los padres perciben una presión excesiva en sus hijos; muchos profesores de Bachillerato (y en los centros públicos son funcionarios) sienten que el Estado (del que éstos son funcionarios y que les seleccionó a ellos mediante pruebas rigurosas) no se fía de su criterio y que los alumnos a los que ya han aprobado para el título de Bachiller (que se supone que otorga madurez para el ingreso en la universidad) deben ser evaluados otra vez por otros profesores (entre los que se encuentran profesores universitarios); no selecciona, ya que la media de apro-

¹ Una de las mejores fuentes comparativas sobre diferentes sistemas educativos es la Red Europea de Documentación en Educación (EURYDICE). La última obra respecto de datos comparativos sobre los sistemas educativos es «Key data on Education in Europe, 2009», disponible en internet: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf

bados entre junio y septiembre se sitúa en torno al 85%; se muestra ineficaz, porque el nivel de llegada de los alumnos a la universidad no es, según los profesores universitarios, el que sería deseable. Y, lo más grave de todo el sistema, las pruebas de selectividad (a pesar de las numerosas reformas de que son constantemente objeto intentando mejorarlas) siguen siendo injustas. Desde los años 90 distintas investigaciones (algunas publicadas por el propio ministerio así lo ponen de manifiesto. En cualquier caso, resulta paradójico que primero se otorgue el Título de Bachiller sin examen externo y luego haya que revalidar ese título. En la mayoría de los países de nuestro entorno un examen externo es necesario para obtener el título de Bachiller y su reconocimiento es la base para el ingreso en la universidad. Dos casos paradigmáticos son Alemania (Abitur) y Francia (Baccalaureat)².

c) En último término, pero quizá los que más debiéramos tener en cuenta, son los problemas de índole sociológica. No hay la sinergia debida entre la sociedad y la escuela para desarrollar un proyecto educativo armónico. La falta de consenso entre los dos grandes partidos para tener el tan ansiado pacto escolar es, tan sólo, una muestra explícita de ello... Pero no la única ni la más importante.

La sociedad española, en general, no está en sintonía con su sistema educativo. Mientras la escuela trata de transmitir unos valores, los medios de comunicación, por ejemplo, amplifican el eco de otros que están en las antípodas axiológicas. Por otra parte, los pa-

dres no colaboran lo suficiente en la tarea educadora de sus hijos. La escuela es complementaria de la acción educativa de los padres, primeros responsables de la educación de sus hijos tanto antropológicamente, como jurídicamente, como (lo más importante) moralmente. Si padres y escuela no colaboran, la educación no tiene el mismo efecto. En ocasiones, los profesores perciben que algunos padres, lejos de colaborar, hacen un flaco favor a la escuela con algunas de sus actitudes sobreprotectoras hacia sus hijos, impidiendo que se desarrollen hacia su madurez. Esos vectores sociales favorecen un escenario con adolescentes y jóvenes con bajo grado de responsabilidad y poca resistencia a la frustración... Y no es el escenario ideal para que exista un Máximo Desarrollo Integral de la persona, que debiera ser el fin último de todo proceso verdaderamente digno de llamarse «educativo».

FE: Las Humanidades han ido perdiendo progresivamente terreno en los currículos, ¿puede responder esta medida a algún interés particular?, ¿qué consecuencias puede acarrear?, ¿por qué?

JMVL: La educación debe pretender el Máximo Desarrollo Integral de la persona. Los sistemas educativos están para formar personas antes que ciudadanos o trabajadores. Las personas no son sólo piezas de una sociedad o miembros potenciales de un mercado de trabajo. Son, ante todo, Seres Humanos. Y el factor humano no debe, por tanto, descuidarse en la educación. Más bien al contrario. Debe ser protagonista. La sociedad tecnificada de hoy exige énfasis en competencias de tipo científicas y

² Idem nota 1.

técnicas, pero para una buena gestión de esas competencias, desde un Ser Humano, las competencias «humanísticas» no pueden quedar relegadas a un segundo plano. Son determinantes. Hay que colocar a la persona en el centro de la educación y a los aspectos humanísticos, pues, en el eje sobre el que pivotar todo los currículos. Si no se hace así, es porque no vemos a los alumnos como personas, sino como piezas de un sistema social o laboral en el que deben insertarse con éxito. Pero el verdadero éxito de la educación es hacer personas que se sientan humanamente plenas. Y eso es difícil sin la formación humanística adecuada.

FE: ¿Qué entiende usted por igualdad de oportunidades en educación?

JMVL: Que todos tengan acceso a una educación de calidad. Me gusta más el concepto de equidad que el de igualdad. Ni todos partimos de las mismas circunstancias, ni tenemos las mismas capacidades, ni los mismos intereses, ni los mismos niveles de exigencia para con nosotros mismos, ni las mismas aspiraciones... Para mí la Equidad en educación es ofrecer a todos los recursos necesarios para tener la posibilidad, sin diferencias de clase o condición económica, de acceder a los máximos niveles de educación y con una alta calidad. Eso se puede conseguir con una alta inversión pública en educación y, a la vez, con una enorme exigencia para que ante esa inversión de la sociedad se responda con responsabilidad y esfuerzo. Y en este punto hay que distinguir entre la educación obligatoria y la posobligatoria. En el caso de la posobligatoria, no

podemos permitirnos que alguien que vale para estudiar y se esfuerce no tenga un centro de bachillerato público o una universidad pública de alta calidad. Pero tampoco podemos permitir que en esos centros, que se sostienen con el esfuerzo tributario de toda la sociedad, haya jóvenes que no respondan a ese esfuerzo con la suficiente responsabilidad.

FE: ¿Cree que es beneficioso que exista la enseñanza privada?, ¿por qué?

JMVL: La existencia de la enseñanza privada es una exigencia en cualquier sociedad libre, ya que supone la posibilidad de materializar el derecho de los padres, primeros responsables de la educación de sus hijos según los más notorios documentos internacionales de derechos, a elegir la educación que quieren para ellos. El derecho a la educación debe conjugarse con la libertad individual de recibir una formación que no sea única. La existencia de un modelo único de enseñanza es prácticamente exclusiva de las dictaduras que, por cierto, utilizan la escuela más para adoctrinar que para educar, ya que a través de ella difunden un «pensamiento único»: el del régimen de turno. La sociedad es plural y en el respeto a esa pluralidad se inscribe la existencia de la enseñanza privada. Ahora bien, ésta debe estar supervisada por el estado para garantizar su calidad. Es misión del estado velar para que no se incumpla el derecho a la educación, pero eso no le otorga el papel de educador exclusivo.

FE: ¿Cómo conciliar el derecho a la educación y la libertad de enseñanza?

JMVL: Como he dicho, el estado ha de velar para que nadie se quede sin educación. Nadie podría, por ejemplo, amparándose en la libertad de enseñanza, privar a sus hijos de educación. Ahora bien, debe haber opciones diversas para poder dar un tipo de educación u otra. Incluso la obligatoriedad escolar plantea debates en algunos sectores, por ejemplo, los partidarios del *Homeschooling*, que no se oponen al derecho a la educación, sino a que ese derecho sólo se pueda ejercer mediante la obligatoriedad en unas condiciones concretas de escolarización planteadas desde el estado.

FE: ¿Qué le sugiere la expresión «enseñanza neutral»?

JMVL: No existe. La educación es un proceso entre humanos. Los humanos tienen valores y principios y, consciente o inconscientemente, los transmitimos cuando educamos. Eso sí, para evitar adoctrinamiento debiera evitarse el *curriculum oculto* todo lo posible... desde luego, no debiera existir *curriculum oculto* consciente. Para lograrlo, lo más adecuado es que en todo proceso educativo se pongan abiertamente sobre la mesa los valores que van a transmitirse. Deben estar explícitos. Por eso es tan importante que los profesores, los centros, y las comunidades educativas donde se inscriben reflexionen sobre el modelo de educación que quieren y lo plasmen en un Proyecto Educativo de Centro coherente, explícito y asumido por toda la comunidad. Eso haría más fácil las sinergias educativas de la sociedad que señalamos como inexistentes actualmente en la primera de sus preguntas.

FE: ¿Qué opina sobre la polémica suscitada en torno a la enseñanza de la religión en la escuela? ¿Qué propondría para zanjar de una vez este conflicto, ya histórico?

JMVL: El Ser Humano es un ser que se pregunta por su existencia más allá de la muerte. Ese *sentido de trascendencia* ha estado en nuestro código genético desde los orígenes de la Humanidad. Pertenece, antropológicamente, a lo que esencialmente nos constituye y define como humanos (como la inteligencia, la creación artística, nuestro nivel complejo de socialización y tantas otras cosas...). Negarlo es negar una evidencia. Cada religión ofrece unas respuestas concretas a las preguntas que se nos plantean desde nuestro sentido de trascendencia. Si educar es provocar el Máximo Desarrollo Integral de la persona y en las personas existe el sentido de trascendencia, la educación tendrá que ocuparse de él y abordar, por tanto, la cuestión de la religión (que puede entenderse como una materialización cultural de ese sentido de trascendencia). Ahora bien, ante la religión hay dos posiciones: la intelectual y la de la Fe. En mi opinión la educación escolar debe ocuparse, sin duda, de la primera. Debe ofrecer conocimientos sobre las religiones, su historia, sus principios, sus improntas en las sociedades en las que se han inscrito... No cabe entender, por ejemplo, el arte de casi ningún rincón del planeta sin alusiones religiosas. Ahora bien, la transmisión de la Fe debe reservarse al ámbito familiar y al de las respectivas iglesias. Sólo tiene sentido incluirlo en la escuela en el caso de que una comunidad educativa esté de acuerdo en que se imparta en esa escuela

no sólo conocimiento de las religiones sino que se transmita la Fe de alguna de ellas. El conocimiento de las religiones debería estar en el currículo de todas las escuelas. La transmisión de una Fe concreta, sólo en aquellas en que así fuera voluntariamente decidido por los miembros de su comunidad educativa.

FE: ¿Considera necesario que en la escuela se proporcionen conocimientos suficientes sobre las raíces ético-religiosas de las que se nutren los valores en los que se funda nuestro actual sistema democrático europeo?, ¿por qué? ¿Cuáles son esas raíces, brevemente?

JMVL: Sin duda. Como dije en mi respuesta a la pregunta anterior, la religión ha formado parte de la historia, el arte y la filosofía de los distintos grupos humanos desde que nos bajamos del árbol. En el caso de Europa, además, muy significativamente. ¿Cómo obviar eso en la escuela? Es imposible. Europa se fundamenta en unos valores y hay que conocerlos. Esos valores hunden sus raíces en la tradición griega y latina, que supone, entre otras aportaciones, el desarrollo del pensamiento racional como búsqueda de respuestas, el diálogo –hijo de la razón– como mecanismo de gestión de los conflictos –democracia–, y la jurisprudencia... pero cristalizan mediante la tradición judeo-cristiana que, con el concepto de que todos somos igualmente hijos de Dios y por tanto estamos dotados de una «dignidad» especial, inicia el camino para la definición de la Dignidad Humana y los planteamientos humanistas del renacimiento. Y se consolidan durante la Revolución Francesa, con la tríada *libertad, igualdad y fraternidad*, va-

lores hoy presentes en todas las constituciones democráticas europeas. Esta trayectoria hay que conocerla desde una perspectiva crítica, asumiendo lo que tiene de positiva como aporte a la humanidad y tratando de superar los errores cometidos (esclavitud, cruzadas...). Sin conocer ese acervo histórico, pero que lo es a la vez ético y religioso, no puede comprenderse lo que hoy somos como pueblo, los europeos. Por ello es esencial enseñarlo en la escuela.

FE: ¿Qué valoración haría sobre el estado actual de la Universidad?, ¿cree que la reforma de la educación superior, según las pautas dadas por la Unión Europea, mejorará dicha institución?

JMVL: El *Espacio Europeo de Educación Superior*, conocido como *Proceso de Bolonia*, ha supuesto una gran oportunidad para repensar los planes de estudio pero, sobre todo, los métodos docentes. Ha sido el proceso de cambio, desde mi punto de vista, más profundo desde los orígenes de la universidad hace casi 1.000 años. Sin embargo, en el caso español se ha hecho un tanto improvisadamente, sin recursos (la expresión «a coste cero» ha sido el lema de las administraciones y las instituciones universitarias durante todo el proceso) y, lo que es peor, sin la suficiente formación al profesorado. Ha faltado pedagogía sobre el *Proceso de Bolonia*. Eso ha provocado que el proceso no se haya entendido ni en la universidad ni en la sociedad y España ha sido testigo de reacciones en contra que no se han visto en otros países. Es un proceso de cambio muy lento y al menos tardaremos cinco o diez años para valorarlo. De mo-

mento, creo que estamos en el buen camino de la reforma metodológica y de planes...

Pero sigo viendo grandes lastres en la universidad española. Por un lado, lo excesivamente burocratizados que están algunos procesos, como los de acreditación para el acceso a los cuerpos docentes. Por otro, el bajo nivel de exigencia para entrar en la universidad, derivada de los problemas que ya comenté en la primera pregunta referidos a nuestro Bachillerato corto y nuestro disfuncional sistema de acceso.

FE: La educación, en la actualidad, ¿necesita más dinero o, por el contrario, requiere de unos principios sólidos?, ¿por qué?

JMVL: Sinceramente... No creo que el problema sea de inversión. Es de cómo se gestiona la inversión. Se gasta mucho en burocracias innecesarias, en instituciones inoperantes y no se pone el énfasis en la inversión más necesaria: formación de profesores por un lado y el cambio de valores necesario... El cambio hacia valores de esfuerzo y responsabilidad.

FE: ¿Qué valoración le merecen, brevemente, la LOGSE, la LOCE y la LOE?

JMVL: Lo LOGSE supuso una revolución estructural de nuestro sistema educativo que, al elevar la escolaridad obligatoria y común hasta los 16 años e implantar el modelo de educación primaria y educación secundaria para la enseñanza básica obligatoria nos acercó a nuestros homólogos de la Unión Europea. Sin embargo, los problemas estructurales que comenté en la primera pregunta (bachillerato, selectividad) se

arrastran desde entonces y no los ha resuelto ni la LOCE ni la LOE. Ésta última es, en cuanto a la estructura del sistema educativo, muy parecida a la LOGSE.

Una ley que me parece realmente interesante es la LODE. Regula el derecho a la educación, lo equilibra con el principio de libertad de enseñanza mediante la articulación de conciertos escolares y generó una cultura participativa y democrática en los centros que creo que es muy positiva. Su aplicación ha podido ser mejorable, pero el espíritu me parece realmente muy bueno.

FE: Los libros escolares, ¿deberían ser gratuitos o no? ¿Por qué?

JMVL: En la obligatoria, podría plantear la gratuidad, pero, desde luego, no para la postobligatoria. En esos niveles, deben existir todo tipo de ayudas para quienes no puedan pagarlos. Pero quien pueda pagarlos debe hacerlo. Hay mucho coste social para muchos trabajadores y no debe caer sobre ellos también pagar los libros de quien tiene medios suficientes para hacerlo por sí mismo. Una opción viable en todos casos es contar, como otros países, con buenas bibliotecas escolares. Hay casos en que los libros son de la escuela, no del alumno. Éste los tiene en depósito durante el año escolar y luego los devuelve. Eso sí, allí duran bastantes años debido al alto nivel de responsabilidad social que hay al usarlos.

FE: ¿Son asignaturas pendientes la falta de autoridad de los profesores, la indisciplina y el acoso en la escuela? ¿Cómo solventar estos problemas?

JMVL: En educación, la autoridad no se impone por ley. En la escuela, soy más partidario de *autoritas* que de *potestas*. La autoridad del profesor hay que conquistarla. Para ello el único modo válido es ser un profesor ejemplar que se hace respetar tratando siempre a sus alumnos con respeto, ofreciendo credibilidad, no amenazando en vano, cumpliendo los compromisos que adquirimos con los alumnos... ¿Cómo pedir a los alumnos que convivan pacíficamente si ven a sus profesores pelearse de mala manera en los consejos escolares? ¿Cómo ganarnos su autoridad si perdemos los nervios y gritamos para pedir que no griten ellos? ¿Cómo transmitir valores de disciplina y puntualidad si el primero que llega tarde a clase es el profesor? ¿Cómo pedirles a los alumnos que apaguen los móviles en clase si ven a sus profesores en las conferencias del colegio atendiendo los suyos tranquilamente?... Hay mucho que reflexionar sobre el mal ejemplo que están dando muchos profesores. Para ganarse la autoridad ante los demás hay que exigirse mucho primero a uno mismo.

FE: Para usted, ¿cuál ha sido el mejor educador de la historia? ¿Podría recomendar tres obras clave de la historia sobre educación?

JMVL: Ésta es, sin duda, la pregunta más difícil de todas. No puedo decir un único nombre. No me atrevo. Y tampoco puedo señalar tres «obras clave» sobre educación. Yo mencionaré algunas obras contemporáneas que a mí me han marcado especialmente. Una es «Educar en positivo para un mundo en

cambio», de Mercedes Muñoz-Repiso, una de las mejores Educadoras (con mayúscula) que he tenido la suerte de conocer. La elijo por su optimismo educativo y su constante defensa de la equidad en materia de educación. Otra es el libro, ya clásico, «La educación encierra un tesoro», de Jacques Delors, por su lucidez a la hora de dibujar el escenario en el que la educación del siglo XXI debe actuar y por la claridad de sus propuestas. Por último, «El valor de educar», de Fernando Savater, por su claridad en la visión de lo que es el hombre y de lo que la educación debe aportar.

No quiero resistirme a pasar esta pregunta sin mencionar un texto que creo que todo educador, todo profesor, todo maestro, incluso me atrevería decir que toda persona debe leer: la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (ONU, 1948). Para mí representa el texto más importante de la especie por cuanto representa el acuerdo explícito de lo que constituye la esencia de los seres humanos, de sus necesidades y, por tanto, de los derechos inalienables que están asociados a esas necesidades; entre ellos, el Derecho a la Educación. Un acuerdo de esta magnitud no puede ser ignorado por nadie que se dedique a educar.

Cuestiones sobre Europa y la Convergencia en Educación

FE: *Europa camina decididamente hacia la convergencia en la Educación Superior, gracias a los Acuerdos de Bolonia ¿Cree que será posible una convergencia similar en las etapas y ciclos anteriores, por ejemplo en la secundaria y el bachillerato?*

JMVL: Sin duda. De hecho, ya se está produciendo. Asumir las 8 Competencias Clave, compartir indicadores de calidad o establecer un programa de trabajo conjunto son indicadores claros de una armonización educativa que, tarde o temprano, llegará. No puede pensarse en Europa como entidad política supranacional, que es lo que aspira a ser, sin que su educación esté armonizada. Eso no significa, ni mucho menos, que haya un solo sistema educativo unificado, sino que los sistemas educativos de los estados miembros y los de las regiones dentro de ellos se muevan en los mismos parámetros.

FE: *Los Estados de la UE han convenido establecer un marco de objetivos precisos y de competencias claves para los sistemas educativos europeos ¿Cómo valora esta estrategia política y qué pretenden conseguir con ella?*

JMVL: Desde los orígenes de lo que es hoy la Unión Europea han existido quienes desde sus instituciones han insistido en la necesidad de que ésta se ocupara también de cuestiones educativas. Desde 1976, en que se aprueba el Primer Programa de Acción en materia de Educación, se han puesto en marcha programas tan significativos como, por ejemplo, ERASMUS, auténtico motor de identidad europea entre los jóvenes universitarios del continente. Con la entrada en vigor del *Tratado de la Unión* en 1992, que proclamaba la ciudadanía europea, las cuestiones sociales y educativas cobran más protagonismo, en la intencionalidad de tejer una auténtica *Europa de los ciudadanos*. En ese contexto se intensifica la política educativa de la Unión

que cobra un gran protagonismo a partir de la *Estrategia de Lisboa* de 2000, que pretende hacer de Europa una potencia basada en el conocimiento. Desde ese momento, la preocupación de la Unión por la educación se ha intensificado.

Todas las iniciativas actuales de la Unión en materia de enseñanza y formación, no sólo los objetivos precisos y las 8 competencias clave sino, muy especialmente, los programas de trabajo conjuntos (el último va desde 2010 a 2020) no son sino materializaciones más profundas cada vez de una acción política decidida sobre el terreno educativo por parte de la Unión Europea. Con ellas se pretenden varios objetivos. El primero, generar un *Espacio Educativo Europeo* como marco general en el que todos los ciudadanos de la Unión adquieran las competencias mínimas necesarias para participar activamente en la compleja sociedad europea del siglo XXI. Pero además, se pretende maximizar el principio de igualdad de oportunidades entre todos los ciudadanos de la Unión al intentar que en todo su territorio el nivel formativo sea más o menos equiparable. También, por supuesto, dotar a la fuerza laboral de la Unión de una mayor competitividad. Y, por último, pero no menos importante, se intenta también que a través de la educación europea, crezca una conciencia identitaria de pertenencia a Europa, aún débil entre la ciudadanía, si bien cabe decir que el sentimiento europeísta es mucho mayor entre los jóvenes que entre los mayores, lo cual es buena señal y un síntoma claro de que todos los programas educativos que desde hace ya más de 30 años están en marcha están

realmente teniendo un sentimiento de unidad en el seno de Europa que crecerá cada vez más.

FE: Como experto analista del programa ERASMUS, háblenos de los principales logros que ha conseguido, ahora que se cumplen 25 años desde su creación, y matice el papel de España en el flujo de estudiantes.

JMVL: El programa ERASMUS es uno de los proyectos más destacados dentro de toda la política educativa de la Unión. Es, por otra parte, es la acción más representativa de la Unión Europea en el nivel de Educación Superior y precursor e inspirador, de algún modo, de la idea del *Espacio Europeo de Educación Superior* en el que hoy participan 47 países. No en vano, ha sido considerado por numerosos estudiosos y por la propia Comisión Europea como la acción más trascendental y de mayor impacto realizada por la Unión Europea en términos de la promoción de la movilidad de estudiantes y profesores en el nivel universitario. Sus datos así lo corroboran. Durante el curso 2007-2008, 182.697 estudiantes de 31 países distintos han tomado parte en el programa, con aproximadamente 2.500 instituciones de Educación Superior implicadas. Y desde el inicio del programa en 1987 hasta hoy más de 2.000.000 de personas han sido ya estudiantes ERASMUS. Creo, sin lugar a dudas, que es una de las iniciativas que más está contribuyendo entre los jóvenes europeos a crear sentimiento de identidad y pertenencia a una unidad política supranacional.

Y el papel de España dentro del Programa debe considerarse muy destacado. Desde los inicios del programa,

somos el país que proporcionalmente más ha aumentado su número de estudiantes ERASMUS. Tenemos, además, un número de estudiantes ERASMUS que es proporcionalmente mayor al de otros países y por encima de lo que nos correspondería demográficamente. Y lo que es más interesante, somos el país con mejor *Índice de Elegibilidad* de todos los que participan en el programa, esto es, el más preferido por los estudiantes ERASMUS de otros países en sus elecciones de movilidad. Esto nos convierte en un país «importador» de estudiantes ERASMUS, es decir, que recibimos más ERASMUS en nuestras universidades de los que nuestras universidades envían fuera. Creo que el lastre de una deficiente enseñanza de idiomas en nuestro país todavía está influyendo en este fenómeno.

La importancia capital de nuestro país en este programa obliga a las universidades a una reflexión profunda sobre la necesidad de reforzar la internacionalización de sus programas y de impulsar aún más las ayudas a la movilidad.

FE: ¿Qué le parecen las nuevas orientaciones del Programa de Acción en materia de educación de la Unión Europea?

JMVL: Creo que le falta profundidad. En materia de educación, algunos europeístas reclamamos mayor implicación por parte de la Unión Europea. Se está avanzando, pero aún las políticas son tímidas y muy generalistas. Deberían concretarse más y dotarse de mayor inversión en recursos económicos y humanos. A pesar de todo ello, hay que señalar que las últimas orientaciones ponen un énfasis destacado en las cues-

tiones relativas a la Equidad y al cuidado del peso social que deben tener las acciones educativas. Este nuevo enfoque me parece muy digno de alabanza.

FE: ¿Cuáles son los principales obstáculos a los que se enfrenta la política de la educación en la UE en este momento?

JMVL: Sin duda, la miopía de los dirigentes políticos nacionales. Su miedo a «perder el control» sobre un asunto de estado que creen de exclusiva competencia de las nacionales. No se dan cuenta de la entidad supranacional de la Unión y de la importancia de armonizar criterios en materia de enseñanza en ese nuevo contexto supranacional.

FE: Las constantes peticiones de Turquía para ser miembro de la UE, nos lleva a plantearnos ¿Hasta dónde puede ampliarse Europa?

JMVL: Los que piensan que la Unión Europea es exclusivamente un club económico se equivocan... Sencillamente, no han leído la *Declaración Schuman* de 1950 que dio origen a todo lo que la Unión es hoy. Europa, en la mejor de sus formas, es una idea. Una idea de cooperación internacional que persigue la paz. Y lo hace con una base de principios entre los que destaca la igualdad de todos los seres Humanos basada en su misma Dignidad; la democracia, basada en la igualdad jurídica y electoral; y la racionalidad, como forma de resolver conflictos por encima de formas beligerantes de hacerlo. Creo que cualquier vecino de la Unión que esté dispuesto a asumir esos valores debería incorporarse a ella. Turquía, ha avanzado mucho pero todavía no creo que

asuma del todo ese acervo axiológico comunitario. Cuando lo haga, no creo que deba dejarse fuera.

Sin embargo, hay gente que opina lo contrario. Quienes lo hacen ofrecen dudas de carácter cultural o filosófico. Pero, en mi opinión, lo que más alimenta las reticencias a la entrada de Turquía nada tiene que ver con eso... Es el temor que proviene de su demografía (sería el país más poblado de la unión) y de su economía (sería el país con el PIB más bajo de la Unión). Turquía, por su peso de población, sería de los países con mayor poder de decisión en la Unión. Y, además, como país más empobrecido reclamaría muchos fondos de la recaudación comunitaria. Esa combinación, junto al hecho de la libre circulación de ciudadanos como postulado básico de la Unión podría poner en riesgo el equilibrio del bienestar social que hoy han alcanzado los estados miembros. La Unión Europea tiene miedo a una inmigración que pueda romper ese equilibrio.

FE: ¿Le parece preocupante el índice actual de inmigración que sufren algunos países europeos?, ¿por qué?

JMVL: No es preocupante. Pero hay que ocuparse de un fenómeno que es creciente y socialmente complejo. La inmigración enriquece. Desde la perspectiva cultural, social e incluso laboral. Pero debe ser absolutamente legal, para evitar mafias que trafiquen con humanos y para tener equilibrado el volumen de inmigrantes que un país puede integrar en las mismas condiciones de bienestar social que al resto de sus ciudadanos y sin que éstos últimos, a su

vez, tengan que ver limitadas las que venían disfrutando.

FE: *La integración de los inmigrantes en el sistema educativo provoca determinados conflictos y dificultades internas ¿cómo debe afrontarse el problema desde una perspectiva educativa?*

JMVL: Yo prefiero hablar de retos que de conflictos. Y de nuevo volvemos a la falta de formación inicial del profesorado. La Educación Intercultural es la respuesta educativa adecuada en escuelas multiculturales. Pero para desarrollarla de forma exitosa hay que estar muy bien formado... Para hacernos una idea de la falta de formación sobre esta cuestión baste decir que la Educación Intercultural no está como materia obligatoria en casi ningún plan de estudios de Maestro o de Pedagogía.

A nivel social, la cuestión es distinta. Falta también reflexión sobre la dificultad del equilibrio entre los sujetos de una cultura mayoritaria y los de una cultura minoritaria. Los usos culturales de unos y otros deben hacerse compatibles. Y en caso de duda tener muy claro que hay un instrumento que permite arbitrar desde la razón, dichas dudas... Es la *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Nada que atente contra ella puede ser defendido apelando al respeto cultural.

Cuestiones sobre política general y actualidad social

FE: *¿Cree qué existe, en la actualidad, un pensamiento único?, ¿por qué?, ¿están monopolizados los medios de comunica-*

ción?, ¿qué papel desempeñan éstos a la hora de configurar el sentir colectivo?

JMVL: El pensamiento único es la politización del pensamiento. Pareciera como si sólo las instancias políticas tuvieran capacidad de ofrecer ideas. Lo que percibo es falta de pensamiento no politizado, intelectualmente riguroso... Falta alternativa ideológica fuera de los partidos políticos, cuerpo de pensamiento al margen de las partitocracias establecidas. Eso es lo que echo de menos. Pensadores que al margen de los partidos aporten ideas y alternativas... ¿Dónde están los intelectuales? ¿O será que todos se han vendido a los partidos políticos? ¿No queda ninguno independiente...?

FE: *¿Cuál es el principal problema nacionalista en España? ¿Por qué?*

JMVL: No existe un problema nacionalista en España. El nacionalismo no es un problema. Lo es la concepción de algunos nacionalismos de ser «excluyentes». Si entendemos los sentimientos nacionalistas como círculos concéntricos, que se van inscribiendo en realidades políticas cada vez más amplias, no veo el conflicto. Siempre he preferido los proyectos que integran que los proyectos que separan. Jean Monet, uno de los padres fundadores de la Unión Europea, dijo en sus *Memorias*: «siempre que he podido unir a los hombre lo he hecho. El oficio más bello de los hombres es unir a los hombres». Para un europeoista convencido como yo, el nacionalismo no es un problema, si es un nacionalismo integrador y que hace sinergia con un proyecto compartido más amplio, basado en los valores que

antes mencionamos de cooperación y paz. Estamos demasiado aferrados al concepto de estado-nación. Y quizá estamos asistiendo al nacimiento de otra forma de organización política más compleja: las supranaciones. A ello contribuye, sin duda, el fenómeno socio-tecnológico de la globalización. Aún pasará un tiempo hasta que esa nueva realidad se consolide. Y mientras eso llega, tenemos que acostumbrarnos a estos desajustes del cambio que sólo nos provocan incertidumbres. La tensión entre los antiguos estados y las regiones que dentro de ellos tienen aspiraciones independentistas (y existen no sólo en España sino en muchos países de la Unión –Bélgica, Reino Unido, Francia...-) son, quizá, las primeras señales de un nuevo orden mundial mucho más centrado en realidades supranacionales compuestas de múltiples entidades políticas pequeñas. Pero aún el peso de los tradicionales estados-nación es muy fuerte. La tensión durará tiempo...

FE: ¿Cree que la competencia en educación de las Comunidades Autónomas puede ser utilizada para el beneficio político de algunos grupos nacionalistas?

JMVL: La educación debe mantener el equilibrio entre las necesidades de los contextos más próximos a donde se inscribe y la visión de «largo alcance» que se alinea con la creación de entidades políticas supranacionales que armonizan sus políticas. De nuevo, sólo los políticos miopes están ciegos a este equilibrio y sienten la tentación de inclinar la balanza sólo hacia uno de los lados...

FE: El concepto tradicional de familia está cambiando radicalmente, ¿cuáles son, a su juicio, los principales cambios y qué consecuencias pueden acarrear para la sociedad española y, particularmente, para la educación?

JMVL: El concepto tradicional conceptualizaba la familia exclusivamente como la pareja estable heterosexual que pretendía descendencia. Hoy en día la multiplicidad de concepciones de lo que hoy se entiende por «familia» ha cambiado en los tres elementos esenciales de aquél concepto... Puede no ser estable, puede no ser heterosexual y la descendencia no es un factor determinante... Estos cambios de concepto no debieran tener consecuencias para la educación si el proceso educativo que se da en todas las nuevas modalidades de «familia» es el adecuado, esto es, pretende, por encima de todo, el desarrollo máximo integral del educando.

FE: ¿Cree usted que es posible de hecho la «Alianza entre civilizaciones» propuesta?, por qué?, ¿Qué valoración le merece tal idea?

JMVL: Es una idea que no es nueva. Se materializó ya en la *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Lo único que hace falta es reivindicarla y que sea considerada por todos los pueblos como un instrumento válido para racionalizar las diferencias y los conflictos entre personas, pueblos y culturas. Más allá de eso, todo lo demás me parece retórica vacía.

FE: ¿Considera necesario que se abra un debate público, serio y riguroso sobre la

historia reciente de España?, ¿cree que será posible en un periodo de tiempo breve?, ¿por qué?

JMVL: La historia hay que conocerla para interpretar correctamente dónde estamos ahora y para evitar caer en errores pasados. Pero la historia, como conocimiento científico de los hechos, debe estar al margen de politizaciones. La politización de la historia se llama adoctrinamiento. La historia deben escribirla los historiadores mediante publicaciones científicas. No debe ser escrita por políticos.

Cuestiones sobre democracia

FE: *¿Puede la educación socavar el sistema democrático y la convivencia de nuestro país?, ¿qué entiende usted por «educación para la democracia», en qué debe consistir ésta?*

JMVL: La educación está para desarrollar al máximo la persona. No debe estar al servicio de ninguna ideología. No obstante, una comunidad tiene derecho a transmitir en su sistema educativo la creencia mayoritaria sobre la forma que mejor estime para su autogobierno. Si en el contexto actual la sociedad concibe mayoritariamente la democracia como mejor forma de gobernarse a sí misma, la democracia debe ser fomentada en las escuelas; eso sí, desde una perspectiva crítica que permita siempre perfeccionarla y no como un dogma político en sí mismo. La educación para la democracia debe consistir en crear experiencias democráticas en las escuelas de modo que los futuros ciudadanos generen de forma espontánea hábitos democráticos de convivencia.

FE: *A su parecer, ¿existe peligro de que el gobierno, el actual o cualquier otro, mediante la «educación para la ciudadanía», monopolice la idea de democracia, que oficialice ésta, y que sea difundida como única «verdad» en las escuelas? ¿Puede responder esto a aspiraciones homogeneizadoras y totalitarias?*

JMVL: No veo ese peligro. Cualquier profesor de historia, de filosofía, de biología, puede transmitir sutilmente postulados dogmáticos y adoctrinados. Como dije, la democracia se enseña desde su práctica en el día a día y cualquier asignatura que refuerce los contenidos racionales en que se sustenta (Dignidad Humana, Derechos Fundamentales, Legislación básica del Estado...) es positiva. Eso sí, debe estar al margen de debates morales. Para ver qué pienso sobre esas cuestiones le remito a mi respuesta a la pregunta relativa a la enseñanza ético-religiosa en las escuelas.

FE: *¿Cree que las democracias actuales están en crisis, especialmente la española?, ¿por qué?*

JMVL: Ni más ni menos que en otros momentos. La crisis que percibo no es política, es de valores y está en todos los sectores sociales, no sólo en quienes se dedican a la política.

FE: *¿Qué actualidad tiene el libro de Alexis de Tocqueville «La democracia en América»? ¿Y «Los orígenes del totalitarismo» de Hannah Arendt? ¿Qué le sugieren estas obras?*

JMVL: No he trabajado lo suficiente el libro de Tocqueville como para opinar aquí. El libro de Arendt me pa-

rece un ensayo brillante en su conjunto. Hay que tener en cuenta, no obstante, que su primera edición es de 1950 y que estos 60 años han permitido perspectivas sobre la cuestión un poco más elaboradas. Aún así, hay una idea del libro de Arendt que recuerdo y que creo que sigue teniendo enorme vigencia. Sostiene el autor que un riesgo de totalitarismo proviene de quienes confunden el partido con el estado. Y algunos integrantes de nuestros partidos políticos españoles de 2010 parece que no tienen clara esa separación... Lo parece cuando politizan la justicia en intereses de partido, cuando anteponen el partido a los intereses de la nación, cuando quieren imponer en las instituciones del Estado «independientes» personas afines al partido, cuando quieren controlar medios de comunicación públicos con personas del partido, etc. Hay que tener sumo cuidado con esas conductas y desterrarlas de nuestra democracia para evitar que sea un totalitarismo partitocrático encubierto...

Obama, si bien creo que los esfuerzos por mejorar la sanidad son meritorios y que su política exterior, de imagen más amable, puede ayudar a aliviar la tensión en el mundo tan crispado en que estamos inmersos.

FE: La elección de Barack Obama como presidente de los EEUU ha modificado el cuadro de relaciones internacionales, ¿qué balance haría de los meses de la Administración Obama?, ¿qué puede deparar el futuro?

JMVL: La administración Obama encarna un cambio basado en la ilusión de que podemos hacer un mundo mejor. Yo creo en esa idea. Pero no es sólo cuestión de los políticos hacerlo. El protagonismo de la mejora del mundo no es de los políticos. Es de toda la sociedad. Y los educadores en particular tenemos un papel muy destacado en esa empresa. Es pronto para valorar las políticas de

Miscelánea

Textos para la reflexión y el debate

El rapto de Europa

Dra. Mercedes Rosúa
(www.elrincondedecassandra.es)

Europa y más allá

¿Qué es España vista desde el otro lado del mundo? En un ejercicio de contorsionismo global, se distinguen, a la inversa, los perfiles de un polígono –tumbado en el Atlántico y con el Mediterráneo a sus pies- que sella al oeste Europa, se llama en su conjunto Iberia, aparece como embarcadero hacia América y es puente, con frecuencia involuntario, respecto a África.

En Australia, una maestra solicita que le aclaren la duda de si España se encuentra en Sudamérica. Otra colega suya pregunta si está rodeada de agua. No es extraño. Muy pocos españoles situarían, en el país de las antípodas, Queensland, Tasmania, Ayers Rock, o localizarían, respecto a éstas, Nueva Zelanda. También es cierto que, en el inconsciente global, la Península Ibérica ha ido, durante los últimos años, deslizándose hacia latitudes de menor desarrollo. La percepción austral se complementa con hitos televisivos que sustituyen, con la virtualidad telemática, esa realidad, la auténtica que se amasa con las formas de vida cotidianas de millares de seres.

Los llamativos hitos que puntean, con sus vivos colores, la conciencia que se tiene del país lejano son la roja tomatina, el fuego de unas corridas y carreras con toros que, al parecer, van a prohibirse y la ruidosa presencia en la arena mediática de dos tribus que reclaman la independencia. Algunos australianos recuerdan que, durante el preceptivo viaje por Europa de dieciocho días, un guía catalán les explicaba que los castellanos, saqueadores habituales, eran generalmente detestados por el resto de los españoles. Tras estas preguntas, los ciudadanos de Perth, Sydney y Melbourne pasan a otros terrenos menos propicios para la mitología y se inquietan por la vertiginosa decadencia económica de España, por su inmigración descontrolada en cuyos brotes de peligrosidad ven las amenazas que ya apuntan en la suya propia, se preocupan por la proximidad hispánica a la bancarrota griega y

por los bandazos e incertidumbre en los que se debate el navío europeo, hacen preguntas sobre el terrorismo que, como el rayo, puede descargar en cualquier parte pero que todos saben dónde se cría, de dónde viene y con qué creencias se empareja.

A Australia todavía no la han raptado, sin duda por falta de tiempo, conserva sus rasgos de pueblo trabajador y libre, de manejo directo de las cosas y de los hechos, pero ya participa, desde hace unas décadas, del proceso en el que se debate, con el agua al cuello, la cepa de la que sus colonizadores vienen. La civilización fue un largo logro que se ha extendido, desde el apéndice al oeste de Asia, por el conjunto del planeta por una razón tan simple como que comporta mucho mejores formas de vida y, por ello, esas formas han sido deseadas, imitadas, adoptadas y defendidas por una parte sustancial de la Humanidad, que las considera, con razón, también su patrimonio. Se basaba en la visión lúcida de objetos y fenómenos y en la capacidad de definirlos, estudiarlos y utilizarlos, en el pensamiento del individuo libre y en la confianza en sus posibilidades, en el rechazo del miedo y de las sumisiones y en el valor de las obras, en la responsabilidad intransferible y concreta de los propios actos, en la búsqueda de la felicidad a la par que la de ese particularísimo gozo del conocimiento en sí, en la plenitud del hallazgo y enunciado de verdades que, por sí mismas, no reportan ventaja personal alguna y que, sin embargo, en sus oscuras, profundas raíces, son el cimiento mismo del progreso.

Algo ha ocurrido para que sobre todo aquello haya caído un velo de silencios y temor, de asentimiento coral a falsedades obligatorias y de mansa aceptación de barbaries de las que no se osaría decir el nombre. En algún momento comenzó el proceso que lleva hoy a lo que fue Europa, y al área que recibe por doquier los efectos como las ondas de un tsunami, al blando deslizamiento hacia territorios cada vez más ingratos, marchitos, menos libres, hacia personas, palabras, escuelas, instituciones y libros incapaces de nombrar los hechos, la cruda realidad que los ojos ven y las manos tocan, hacia ciudades pobladas por seres que ya, instintivamente, se abstienen de expresar la percepción inmediata y el juicio espontáneo, condicionan a la conveniencia el uso de la lógica y al marco de tópicos sociales el ejercicio, externo e interno, del intelecto. Tienen que proceder de algún sitio los barrotes que se han forjado e instalado en donde antes hubo espacios ilimitados de actividad, energía, errores, aciertos e ideas.

In principio erat verbum

La pista conduce a una gigantesca, pertinaz ficción dual que ha sido ariete, y es instrumento, de la plaga más temible, en cuanto puramente parasitaria, del siglo pasado y del todavía en sus comienzos. Es sistema en ab-

soluto reducido al campo de ideas y convicciones, sino, por el contrario, guiado por la lógica del botón, de la gratuidad y disfrute de los bienes indebidos por medio del establecimiento de la más segura de las cárceles, multiplicada por una extensión de comunicaciones que, a causa de la catarata incesante y la masa misma de los mensajes, reduce considerablemente el espacio crítico.

El primer rapto ha sido el del lenguaje y, con él, de los conceptos. Porque el que se ha encargado de secuestrar a Europa es un toro formado por palabras, aunque divinidades y liturgia de tipo social ocupen en escena espacio preferente. Lo que ha desaparecido es el individuo como tal, junto con el aquí y el ahora. Han desaparecido la responsabilidad y el albedrío, la capacidad de observar, expresar y juzgar hechos reales, de respetar la evidencia, de percibir sin la coacción previa de un filtro que marca el bien y el mal. Todo ello ha sido sustituido por un mecanismo dual completamente ficticio, de extrema facilidad en el automatismo de su manejo, generador de falsas certidumbres y dotado de la inmediatez operativa que proporciona la indiferencia ante lo que los ojos ven y la lógica elemental demuestra.

Se trata de algo sin parangón. Europa, su civilización ampliamente compartida, ha pasado por violaciones, invasiones, intentos de destrucción física y periodos de destrucción moral; superó tanto los ataques externos que pretendían desgazarla como los internos de la corrupción acumulada, salió adelante de regresiones hacia la barbarie y de contradicciones insostenibles entre valores excelsos y prácticas del peor jaez. Por cenagosas y adversas que se manifestaran las circunstancias, había un horizonte superior y deseable, una excelencia reconocible y confesa en iniciativas, empresas y personas, en la valoración de éstas y de sus obras; había espontaneidad, franqueza, confianza en la expresión del propio juicio. Podían cometerse aberraciones en nombre de la civilización, alegar, para bajos intereses, altos principios morales, pero existía conciencia de lo que hubiera sido deseable.

En un lapso relativamente breve, individuo, valores, precio, riesgo, evidencia, sucesos, historia, datos, crimen, mérito han desaparecido para dejar lugar a términos paralelos, pero distantes, de valor exclusivamente ocasional y rigor conceptual nulo. La perfecta tesis doctoral sería hoy aquella que demuestra, con igual empeño, una premisa y su contraria y que somete, si es posible, las verdades de todos los tamaños a previa votación, desde las mutaciones climáticas hasta la fecha de fundación de las ciudades.

En el espacio temporal contemporáneo, conformado recientemente por la especial aceleración histórica telecomunicativa, cuanto existe debe acomodarse a una imposición dual de Buenos y Malos que ha raptado, junto con el lenguaje, la libertad, no ya sólo de expresión, sino la más importante: la de nombrar explícita, e incluso mentalmente, la realidad. Blanco, negro, crimen,

guerra, raza, muerte, robo, ataque, defensa, lucha, pobre, rico, saber, ignorancia, trabajo, paro, verdad, mentira son lo que se admitió previamente que sean y se distribuyen con la docilidad de fichas en las casillas de un tablero conocido, mientras discurre frente al sujeto así adiestrado la corriente viva de los hechos.

El movimiento de la Razón y de las Luces es el primero en gestar su contrapartida sombría que, en la práctica, se llamará el Terror. Se trata de la imposición dual y permanente de un reino que, a diferencia del cristianismo, es muy de este mundo y esta llamado a abarcar, en el tiempo y en el espacio, cuanto existe. Tiene, además de todas las respuestas, la forma de todas las preguntas, delimita tanto las parcelas perceptivas y cognitivas a tratar como la óptica en la forma de abordarlas, porque el sujeto estará marcado de origen con el marchamo que indica su pertenencia al polo positivo (el *ciudadano*, cuantos no pertenecen a forma alguna de aristocracia, el desprovisto de categoría, rango, dotes y bienes) o al negativo. Se trata de una entelequia, una utopía de termitero, tan insostenible como fugaz. Pero marca un comienzo, inicia el secuestro del lenguaje. La Razón, como se arrastra la propia sombra, incluye exactamente su contrario, un remedo de ella misma en el que libertad y saber han sido sustituidos por opresión, represión y miedo. Este joven credo posee, de forma harto más peligrosa que el culto a dioses en el Olimpo, los rasgos de la estructura religiosa. Los ha heredado, capitalizado y ha añadido a ellos el poderoso argumento de la construcción de la felicidad futura.

Sin embargo en conjunto los de las Luces fueron muy buenos tiempos para la gente y para las palabras. Se multiplicaron los conceptos y la transmisión de las ideas, la sed de saberes y las formas de satisfacerla, los receptores y los proyectos. El mundo se descubría cada mañana y aún podía ser nombrado sin temor a censura y repulsa, la civilización era deseable, el horizonte asequible y su dominio cuestión de años y de empeño, las personas eran determinadas por sus actos y tenían conciencia de alzarse sobre lo alcanzado por generaciones pasadas de las que reivindicaban con orgullo lo mejor de la herencia. Había que saber, lo más posible, en la escuela, en los libros, desde muy temprano, siempre. Los conocimientos eran la clave, la puerta que, para la fe no poco ingenua de los Ilustrados en el poder de la Educación Universal, conduciría a paraísos. El Terror, los terrores, invasiones y ambiciones eran localizables y circunscritos a lugares concretos en tiempo y espacio; no sentaban doctrina ni extendían incansablemente el mismo mensaje. Los monstruos que llevaban en sus genes el totalitarismo eran aún pequeños, de influencia limitada y poder breve. El crimen no es aquí todavía la supresión benéfica en pro de órdenes mejores, ni el respetable ejercicio de usos y costumbres. Es violación, tortura, robo y asesinato, lo ve quien lo tiene delante, lo nombra quien lo mira, y lo pinta Goya. Francia jugó a la terrible utopía, pero al otro lado del Atlántico América establecía en vastos espacios

una República de personas dueñas de sí mismas y tan sólo sometidas a su propio albedrío, compromisos y acuerdos.

La deuda interminable

La primera entelequia ya realmente operativa, perdurable y llamada a distribuir en dos campos todo el universo cognitivo es probablemente *La Clase*, la existencia de un ente perdurable social que reina sobre los individuos, los determina y condiciona. Poco tiene que ver con el sustantivo habitual, el indicador sociológico que explica la adscripción social. La *Clase* pertenece necesariamente a un mundo dual, está en perpetua lucha con su contrario en la dinámica *Opresor/Oprimido, Obreros/Patronos, Pobres/Ricos* y cubre la vida entera, de forma que hoy diríamos genéticamente determinada. Es religión de fidelidad exigente, su enemigo es *el Otro* como entre los maniqueos el principio del Mal respecto al Bien, legitima las acciones por su agente de origen y no por la calidad de éstas, domina el futuro, posee todas las respuestas. Suya es la palabra, todas y cada una de las expresiones verbales, lo que puede o no ser expresado desde el origen mismo en el que en la mente toma forma, en su recipiente de sonidos y letras, el concepto. La *Clase*, y la idea de *clase* tomada en este sentido ontológico, es tan falsa como el corolario de su necesaria y continua lucha con la *clase enemiga*. Una cosa son las condiciones concretas sociales y económicas en las que se encuentran éstas y aquéllas personas en un momento dado y otra la creencia en que el pobre y el obrero pertenecen *per se* a un especial género dotado de superior ciencia y virtudes. Jamás existieron El Obrero, El Pobre, El Oprimido, no más que, tampoco, las Dos Españas, ni la encarnación real del obrero o el pobre tiene la menor intención de permanecer en su ser, que es el de la *Clase Buena*, de la cuna a la tumba puesto que son seres humanos ajenos al determinismo zoológico de la oveja o la hormiga. Una vez sobrepasa los límites de su utilidad para los estudios sociológicos y las referencias históricas, la *Lucha de Clases* es una entelequia, pero una entelequia singularmente útil en la que la más vieja de las pasiones, la envidia, constituye el combustible que alimenta los motores en el cuarto de máquinas.

Se desplazan de esta forma, al principio lentamente y de manera parcial y localizada, luego a ritmo acelerado y con clara finalidad de monopolio, la percepción, descripción y análisis de seres y hechos concretos, de visión, valores, educación e historia, hacia una dinámica que impone la previa clasificación, en cualquier circunstancia y respecto a cualquier suceso y objeto, según la pertenencia a dos grandes bloques, *Amigos* o *Enemigos*, de la buena clase social. Se parte de la nada, de la injusticia primigenia; se tiene derecho a todo, se es víctima de un robo que fue perpetrado, desde los orígenes de la especie, por cualquier ser humano que consiguió más que sí mismo, que in-

ventó, elaboró, halló, obtuvo beneficios de los que el otro no dispone. La doctrina de la deuda interminable dará un salto de gigante con la era de la comunicación y de su inevitable corolario, la propaganda en todas sus formas. De éstas la más importante llegará pronto a ser, no lo que explícitamente se dice, sino la frecuencia de las repeticiones, la omisión sistemática y la proporción distributiva del tipo de mensajes en un medio de receptores abrumados por la abundancia de ellos.

Los atracadores benéficos

El proceso por el que se pasa del rapto del lenguaje al de la realidad, y del de ésta al de la acción nada tiene de etéreo, místico, filosófico. Su magnitud misma incita, para abarcarlo y describirlo, a la distante elaboración de análisis, expresiones abstractas, conceptos, pero en sí el agente es, en cada ocasión y lugar, la suma de individuos que se procuran así beneficios sin relación con la labor, valía, trabajo, hechos y mérito personal. A ellos se suma un cuerpo generalmente nutrido (en ambos sentidos del término) de compañeros de viaje. Se trata de un fenómeno lento, acumulativo y recurrente, de imposible existencia sin las previa siembra y cosecha de la visión dual del mundo y la regular exaltación de la envidia bajo innumerables avatares. El igualitarismo compulsivo, sin relación con el de derechos y deberes sino meta de filias, fobias y de la fidelidad debida al dogma de fe, se acompaña de entelequias no menos nocivas que las ya citadas, como El Buen Salvaje, El Amigo del Planeta, El Edén Natural, La Comuna Fraternal, el Clan Originario, el Protector Gratuito y El Ladrón Apacible. Pero el Terror camina de la mano de las entelequias de obligada alabanza: La comuna es fraternal siempre y cuando reciba *gratis et amore* placa solar, fondos ecológicos, coche todo terreno y asistencia hospitalaria de alta tecnología. De lo contrario, si cesan los dones y no se corean sus consignas, hasta las gallinas echan dientes. La dualidad verbal y moral obligatoria, con estigmatización de un bloque y sacralización de su contrario, se construye sobre una base ciudadana insistentemente trabajada por la selección reiterativa de los mensajes y por la extensión de una red de intereses de nuevo cuño, capilar, blindada, anónima, cuya fuerza reside en cierta blanda aceptación general de su bondad y en el nuevo elemento que, junto con la igualdad rencorosa, alimenta ahora los motores de la sala de máquinas: el Miedo.

En poco más de un siglo, con aceleración vertiginosa en sus últimas décadas y extensión globalizadora en la época actual, Europa pasa, de la Razón, el Humanismo y las Luces, de la impronta de un Cristianismo que, con todas sus miserias, es el primero en reivindicar la universalidad de los derechos humanos, a la generalizada sumisión a entelequias y a la anulación de la percepción directa y del espíritu crítico. En un caso casi prodigioso de ceguera

voluntaria, la Europa del libre albedrío y el humanismo, de la visión grecorromana guiada por la lógica y el rechazo a sátrapas y a dioses, la de la iniciativa individual y la claridad del pensamiento se rinde al culto de un puñado de palabras-icón que sustituyen a personas y a realidad. La percepción es encauzada de raíz hacia un esquema en el que cuanto ha sido previamente situado en el polo negativo sólo existe para abominarlo, para hacer resaltar por contraste las bondades del oponente y para justificar, como Enemigo necesario, la existencia de los Representantes del Bien.

El verbo se ha transformado en un arma de la mayor eficacia, de un solo filo, una sola dirección de ataque y un envés basado fundamentalmente en la dosificación del silencio. La dualidad discurre por el cauce originario de la lucha de clases y su caudal ha adquirido grandes proporciones a base de *Izquierdas/Derechas, Revolucionarios/Conservadores, Progresistas/Reaccionarios, Socialistas/Capitalistas* y, a partir de la Segunda Guerra Mundial, una concentración utilitaria en el general epíteto *fascista*, aplicado a cualquier oponente de las *Fuerzas del Bien*. Las cajas de resonancia del credo agente del rapto de Europa son, cada vez en mayor medida, la Educación y Cultura, el sistema comunicativo y los productos más variopintos puestos en el mercado y exhibidos como *filosofía* (que ha cambiado de uso y de contenido conceptual) y *arte* (también definido según las exigencias del guión). Algunos de los epítetos benéficos, *comunista, revolucionario*, se difuminan y pasan a disolverse en productos genéricos de presentación más suave para el gusto de los tiempos. Porque se ha llegado a otra etapa, difícilmente concebible hace medio siglo, de completa anulación del sistema de valores en que se basaba lo mejor del impulso y de los logros europeos, ese impulso, invenciones, convicciones y hallazgos que, a pesar de los pesares, representa una mejora sustancial en las condiciones de vida del conjunto de la Humanidad. Ya no hay que correr con los riesgos e incomodidades de la toma de palacios de invierno. Éstos se desgazan y reparten desde su interior mismo, con aplausos de un público amante de las experiencias vicarias y con generosa ayuda financiera de los que lo ocupaban y que levantaron, decoraron y mantuvieron los edificios. No habrá gasto de fusilamientos ni de balas porque el Enemigo es precisamente el manso ganado que, hoy grey y antaño individuos, producirá los bienes de consumo que nutran a la inextinguible tribu agrupada bajo las banderas de un Bien que, en la práctica, se centra en la apropiación de bienes ajenos, la inexistencia de méritos propios y en la persecución, anulación y despiece de la persona, del ciudadano y del libre albedrío.

A los sonos del himno coral de clanes de víctimas, de denuncias que no son del muy concreto y actual terrorismo sino de agravios tan antiguos como la formación de la corteza terrestre, al ritmo de la diferencia y la queja, de la presión del ruido y la amenaza, llegan los Atracadores Benéficos.

Atraco Perfecto

Las últimas décadas se resumen en el creciente poder y predominio de quienes asoman cabeza por el desgarrado tejido de lo que fueron valores universales, igualdad de derechos, predominio de la libertad individual en todos los órdenes y marco constitucional que garantizaba el mismo trato para todos los ciudadanos y la solidaria y justa distribución de los fondos públicos. Se trata de las Clientelas de la Utopía, fruto aberrante del Estado de Bienestar, pagadas por él y en simbiosis con las variantes más nocivas del populismo. Su credo, con fleco de ismos tan hueros como peligrosos del tipo multiculturalismos, buenismos, indigenismos, etc., tiene muy poco de corpus filosófico. El ideario que a veces enarbolan no pasa de ser maquillaje, que no causa, del acceso al poder –y sobre todo a los fondos públicos– por parte de una masa, amorfa, y por ello inatacable, de gentes que obtienen dinero, cargos, salarios, prestigio, nombramientos, empleos, audiencia, fama, nóminas, privilegios, promoción personal y espacio mediático que por sí mismos, por trabajo, conocimientos, iniciativas, currículum académico y valía profesional no hubieran obtenido jamás. Los ingredientes necesarios para que el atraco sea legal, efectivo y duradero son la anulación del sujeto responsable, de los valores universales y del ciudadano semejante a los demás en derechos y deberes como referentes y la adscripción de esas mónadas indefinidas (antes personas) que flotan en la nueva sopa primordial y social a una entelequia colectiva preferentemente localista, gremial, tribal y gregaria. Esto comenzó a hacerse con la *Clase*, se continuó con *Izquierdas/Derechas*, y no ha cesado de practicarse de manera intensiva, y exponencial, con etnias, nacionalismos, culturas, victimismos históricos y un largo etcétera.

El Populismo Telemático ha abierto, en estos terrenos, grandes horizontes. Como los recursos son limitados y las entelequias tan exigentes como prolíficas, el efecto irremediable es el atropello, el saqueo y la injusticia social más insolidaria y cruda debido a la preferencia de que disfrutan los dueños del espacio mediático, la calle y el ruido y a los chantajes políticos a que da lugar el peso abusivo de minorías parlamentarias y el oportunismo y falta de escrúpulos de los partidos de mayor peso. La presión mafiosa se agudiza con el paso del tiempo por las exigencias de la nueva generación que espera heredar y perpetuar el buen vivir gratuito de sus mayores. Mientras, también se agudiza la descapitalización intelectual, profesional, laboral y financiera del país, la cosecha educativa es cada vez más mediocre, la oferta técnica menos atractiva, la nación menos relevante. Por la debilidad peculiar de su largo sometimiento a la dualidad izquierdas-clientelas subvencionadas buenas/derechas-franquistas fachas-malos, España se erige en ejemplar paradigma del proceso y eslabón más débil del incierto conjunto europeo.

Es la era de los ladrones de plantilla, de un sistema nuevo que supera, con mucho, la peligrosidad de las viejas corrupciones y latrocinios porque es

capaz de desangrar, de desvalijar enteramente, a un país sin mayor ruido ni violencia que la esporádica de las correas de transmisión, oportuna agitación y matonismo eventual. Es el papel asignado a representantes de la cultura-propaganda, gobiernos localistas de terruño, sindicatos oficiales, mantenidos lujosamente por el Régimen. Hoy por hoy, la utopía sirve a una distopía letal. Se han raptado, en España, y en Europa en un sentido menos agudo y más amplio, los iconos que fueron bandera de nobles intenciones, de defensa real de trabajadores y débiles, de luchadores valientes. Las clientelas utópicas a cargo del erario están lejos de arriesgar, como antaño, vidas y haciendas en pro de un ideal. Gozan del derecho a sagrado y del manto protector de un lenguaje secuestrado por la corrección política, tienen la impunidad asegurada, escenifican, monopolizan e imponen frente al sometimiento silencioso del público, son alabadas, fabricadas, promocionadas y pagadas por y para pertenecer a la entelequia de turno, al bloque pasado, presente o futuro de *Los Buenos*, en un rosario de núcleos victimarios, de guerreros virtuales contra la burguesía, el capitalismo, el dinero y los enemigos de la Madre Naturaleza, al que, en el caso español, se suman los innumerables expertos en alancear moros fallecidos. El común denominador es el parasitismo, ni ocasional ni coyuntural sino en su último, novísimo y más perfecto grado: Sin contrapartida alguna de estudios cursados, de datos profesionales apreciables, de producción rentable, de actividad laboral reconocida, de obras concretas de individuos reales y diferenciados. La regla —y ésa es otra gran diferencia respecto a cualquier situación anterior— es el filtro *a contrario*, la imperiosa necesidad de tomar la mediocridad como norma, la sordidez como baremo, la falta de luces y de currículum como condición necesaria, el feísmo como canon, la anomia como garantía de la obediencia a una estructuración basada en la fidelidad a los intereses del grupo y la repetición de consignas. El contraste con la aspiración a la grandeza, a la belleza, a la excelencia que se observa en otros lugares y latitudes es sangrante: mientras se proyectan y erigen edificios maravillosos, ciudades autosuficientes, en España el menguado caudal va a la construcción de pequeños e innecesarios aeropuertos para satisfacer las coimas y la vanidad de reyezuelos locales.

Los botines que resultan de este rapto de Europa y su sustitución por la Europa sin atributos pueden clasificarse en categorías. Hay los regularmente entregados a aquéllos sin otros méritos que el lugar de nacimiento, la genealogía, la preferencia sexual, los agravios ancestrales, el color de la piel, la elaboración de productos culturales atentos al credo oficial y a la ley del mínimo común denominador cualitativo, la pertenencia a clanes de alforja y terruño con los que se negocia la subasta de votos parlamentarios. Esto en cuanto al consumo interno. La degradación política y debilidad extrema hacen a España botón de muestra, caso ejemplar; no único. Se mueve a impulsos de un mar de fondo común incluso respecto a países de extrema leja-

nía. Porque la zozobra de Europa, su retroceso medroso ante los señores de nuevas y muy diferentes guerras, su abandono de lo que le dio valor, bienestar, porvenir y sustancia produce corrientes muy largas, mareas de gran calado que tocan las Américas y lamen las playas de sistemas tan vitales y prósperos como los de la tierra austral.

El rapto de Europa como civilización, la Europa amplia que desde su pequeña extensión y la cuna mínima de Grecia, el cercano Oriente y Roma ha sabido dar a las demás partes del mundo mejores formas de vivir, aparece hoy como un fenómeno degenerativo, prácticamente botánico, de la raíz a las hojas. La visible y alarmante crisis económica es mal menor y resultante de la debilidad de su sistema de defensas y de la pobreza de nutrientes y de arraigo. De hecho, la crisis está actuando como arma estratégica, es toda beneficio para potencias que no se distinguen por sus inclinaciones democráticas pero sí por sus enormes reservas de liquidez, deuda extranjera, fondos del tesoro y riquezas petrolíferas. Véase, por ejemplo, el caso de China y países de Oriente Medio. La penuria económica ha dejado en inferioridad y dependencia manifiestas de sistemas dictatoriales a una Europa ya desnortada respecto a sus propios valores, indigente en conocimientos, transformados en aparcamientos sus centros de enseñanza, abrumada por capas de población improductiva y adicta al mínimo esfuerzo y a la rendición previa. Nunca hubo una generación mejor comida y más atemorizada ante la idea de la erosión de seguridades cotidianas o el esfuerzo reproductivo. La oportuna crisis económica ha dado un frenazo al establecimiento operativo de sistemas de lucha contra el terrorismo, las mafias organizadas y la inmigración ilegal. El segundo toro rijoso puede hogaño llevarse a lomos a una espantada anciana en vez de a la doncella de antaño.

El segundo botín, allende todas las fronteras, se negocia a otra escala, entre los representantes de las clientelas de la utopía, los mercaderes del todo a cien, la paz gratis y el estado de bienestar perpetuamente asegurado y los que están repartiéndose ya, *in pectore* o de forma descaradamente explícita, un territorio y gentes que fueron los de las libertades y el saber y que no volverán a serlo sino en apariencia. El segundo botín se va cobrando en la rendición por parcelas de la igualdad de derechos ciudadanos, en el retroceso ante el absurdo lógico, la opresión, la injusticia, la barbarie, la manipulación histórica, la censura multiforme, la ignorancia preceptiva, el miedo y la fuerza. Sus agentes tienen un papel impagable –pero muy bien pagado– de intermediarios entre los países del área occidental y los potentados de otras latitudes amigos de las sumisiones de su gente y de quien se tercie y encantados de la debilidad confesa del oponente. Los beneficiarios se cobran su tributo diario en las calles, prensa y centros de enseñanza europeos, distribuyen coimas, determinan la política exterior, rompen la alianza atlántica y buscan, invariablemente, el abandono del viejo y noble modelo de ideales

universales, el salto sobre ciudadanía, mecanismos de representación y garantías de las libertades, para reducir a todos a una masa coral pastoreada por el sentimiento y la consigna, amiga del balido de la representación directa y de la identificación con el que ofrezca más pasto, menos riesgos y el afable entendimiento con los lobos.

La implantación durable de una red de clientelas coronadas por un Gobierno que las nutre y al que, a su vez, nutren y sostienen necesita, además de del Estado de Bienestar, de una escenografía permanente y amplia. Porque en la estructura así creada la molesta pregunta *¿quién paga qué?* no tiene cabida. Sólo se admite la visión del dinero público como un maná inagotable, mientras no se demuestre lo contrario, enviado por la Justicia Distributiva para reparar los incontables entuertos de la Historia. Es una indemnización de Clase, de Género, de Tribu y de Subtribu (tratados como intemporales modelos platónicos) repartida por el providencial y generoso Líder Benéfico. No se precisa, como en los añejos sistemas totalitarios, del férreo control de Educación y Cultura; simplemente es necesario asegurarse de la emisión diaria y abundante del adecuado tipo de mensajes en el limitado marco de las horas del día, los canales de comunicación fáciles y disponibles, los horarios de colegios y escuelas y los libros y programas de Enseñanza. A mayor localismo mayor control, mayor dependencia del poder y menor horizonte intelectual. La escenografía reemplaza a la substancia en política interior y exterior, en aplicación de la Ley y en planificación financiera, y silencia la molesta verdad de que no existe plato de comida gratis ni subvención sin pagano detrás. El mascarón de proa de este tipo de Gobierno asentado sobre la pirámide de comensales es quien con mayor habilidad hace identificar al público el puñado de iconos ideológicos con la realidad objetiva. No podría ser de otra forma. Poco importa, llegados a este punto, si en su fuero interno los responsables nominales de la necesaria bancarrota y del aún más grave desastre educativo ignoran voluntaria o involuntariamente la tenacidad de los hechos. Desde el vacío sólo queda sustituir éstos y la ética por el simulacro, por la continua aspersión de imágenes enviadas, por encima de las instituciones democráticas, a una masa que se quiere acrítica, irreflexiva, plebiscitaria y ayuna de nociones elementales de historia, lengua, ciencias, literatura, y geografía, un ser gregario que debe identificarse emocionalmente, por medio del discurso buenista, con el líder, de forma que haga suyos los fracasos y errores del Presidente.

No de otra forma puede explicarse la renuncia colectiva al ejercicio de la razón y de elementales principios morales. En cuestión de pocos años se ha extendido en Europa la aceptación de la desigualdad radical en el trato de hombres y mujeres, la opresión de los más débiles, la aceptación estólida, so pretexto de rasgos culturales y respeto a la diferencia, de usos que son pura barbarie. Se ha tenido a bien, porque era útil importar trabajadores, em-

bolsar petrodólares y mimar terroristas, aceptar, bajo manto de tolerancia religiosa, a un Islam que significa grupos numerosos y crecientes de población que actúa de forma incompatible con los más elementales principios de la igualdad y derechos de las personas. Al hacerlo, se ha renunciado a dar la protección debida a los muchísimos individuos, mujeres, niños, hombres, venidos de esos países de Oriente pero no por ello definidos exclusivamente por la claustrofóbica forma social de la religión islámica de la cual no pocos consciente o inconscientemente huyen, gentes que aspiran a vidas mejores y más libres en sociedades que nunca debieron traicionar la herencia de la Ilustración. Relativismo, multiculturalismo y afines convergen en la misma distopía donde segregan, maltratar, torturar, coser el sexo de las hembras, violar niños, quemar libros, prohibir los desplazamientos, degollar a las hijas, comerse al enemigo, asesinar al prójimo no es, según el país de que se trate, sino expresión de diferencia cultural que sólo cabe observar como quien contempla un hormiguero y, todo lo más, tratar con la comprensiva actitud del que espera sólo del paso del tiempo la evolución inevitable. Los muertos y los oprimidos, que siempre son los más débiles, quedarán, durante esos años, siglos o milenios, a beneficio de inventario.

La rendición preventiva de Europa ante la amenaza, la violencia y el terrorismo, la traición que, por cobardía e intereses, se está cometiendo contra inmigrantes a los que se abandona a sus opresores es una peste que probablemente nadie ha denunciado como la escritora somalí Ayaan Hirsi, Ali¹. Precisamente en la enseñanza –nunca en escuelas religiosas que adoctrinan en la segregación–, en la igualdad ante la ley y en la persecución de los atropellos está una de las claves del rescate de Europa, de lo que la educación en Europa fue, siempre debió ser y no es, asfixiada por consignas que sustituyen a los conocimientos y por la inseguridad ante sus propios valores. Ayaan Hirsi Ali denuncia la tímida protección contra la violencia tribal, familiar y religiosa que en Holanda –y no es la única– se ofrece a las mujeres musulmanas, las cifras devastadoras de crímenes y abusos de los que son impunemente objeto los millones de víctimas de un apartheid, el femenino en el Islam, mucho peor que el que sufriera comunidad negra alguna, la negligencia de los centros educativos cuando de defender los principios de igualdad ciudadana se trata y la torpeza de políticos occidentales que no saben ver el enorme potencial liberador que late en las mujeres musulmanas. Educación y protección, sin multiculturalismos aberrantes ni supuesto e hipócrita respeto a singularidades religiosas, podrían contribuir a rescatar, con ellas, no sólo a Europa, sino a los propios países de origen de estas mujeres, a sus hijos abocados ahora a drogas, violencia y fundamentalismo terrorista por el

¹ Ayaan Hirsi Ali, refugiada primero en Holanda y luego en Estados Unidos, ha publicado *The Caged Virgin, Infidel, Nomad*..

enorme (y bien fundado) complejo de inferioridad y frustración que tales núcleos esconden. Por el contrario, el progreso e igualdad de las mujeres transformaría el fantasma de demografía invasora y servicios sociales colapsados en trabajo útil, sangre nueva y en defensores, cara a sus países de origen, de la laicidad, los derechos humanos y el progreso. En ellas, a las que hoy no osa defender Europa y a las que incluso insulta con la afirmación de que son esclavos contentos de su suerte, y en la defensa valiente de la igualdad y libertad de todos está el fermento de la integración en los países de Occidente de esas poblaciones inasimilables.

Para ello la Educación debe ir de la mano de la Ley y tener aquélla clara la importancia de la tradición en la cual se asienta y a la que debe Europa lo mejor de sí misma. No es una coincidencia que en Oriente y en África civilización y desarrollo estén ligados a la equidad en el trato de la mujer y a su peso social. Es, a ojos vistas, el caso de las comunidades cristianas de Sudán, de Etiopía, del área budista asiática y de la población cristiana de países de tanto peso como Indonesia. Nada más ilustrativo que observar, por una parte, en la calle a la hembra cubierta de ropajes y la cabeza inclinada por el ronzal del pañuelo que camina unos pasos por detrás del marido y, por otra, al matrimonio que se sienta a la par, con sus mejores galas y sin más tocado que el elegido por coquetería, en una celebración religiosa del templo de asistencia común, en el que no hay, para la admisión, distingo alguno entre sexos y nacionalidades.

Flaco favor les hacen los empeñados en pagar su ingreso en el clan de los Buenos cuando resumen en Palestinos/Imperialistas, Árabes/Judíos, Islam/Sionismo la dicotomía que viene a sustituir a la fe de sus antiguas fidelidades. Bajo ese *Islam, musulmán, árabes*, hay un mundo complicado y diverso, que no es con frecuencia ninguna de esas tres cosas, con problemas y seres muy concretos y un inmenso volumen de opresión hacia el cual harían muy bien en volcar atención, denuncias y esfuerzos. Gobiernos, prensa, ONGs, caciques nacionalistas y mercaderes de todo pelaje se unen en Europa, en esta conspiración del silencio, con las Clientelas de la Utopía y el Multiculturalismo, siempre dispuestas a entenderse con el jeque de turno, a ceder terrenos para escuelas coránicas y mezquitas y a recibir subvenciones. Lejos de tratarse de una cuestión anecdótica, el empeño en minimizar la importancia del velo es sintomático porque su imposición es la de una barrera portátil constante, en escuela, trabajo, actividades diversas, ocio y servicios públicos. El tema no tiene nada de banal, pero la polémica sobre él en Occidente es todo un símbolo: La familia, el medio ambiente islámico, transforman a lo que era ser humano concreto en anónimo miembro de la grey, en el mejor de los casos esclavo contento de la seguridad que su amo le procura, y anuncian, desde lejos, su sumisión a los más fuertes: el padre, el marido, el hermano, el imán,

la parroquia de la *Umma*², caracterizada por la identificación de los preceptos religiosos con las leyes y derechos de la sociedad civil.

Pero en esos millones de mujeres, al lado de cuya indignidad, ropajes negros y estatus servil la estrella amarilla de los judíos era más cómoda y llevadera, está una parte sustancial del rescate de Europa. Y del futuro.

El robo más grande jamás contado

Se pueden robar todo el oro del Banco de Inglaterra, el tren correo, las Minas del Rey Salomón y la caja de los huérfanos de la Guardia Civil, pero nada iguala al robo de un país desarrollado completo, de su PIB, erario público, de cuanto se firma, negocia y otorga, del Tesoro y hasta de la indefinida posibilidad de la Deuda. El ocurrido en España ha sido empresa de gran aliento, jalonada en etapas, sometida a esperas y retrocesos, pero con una clara meta final en la que brilla, en todo su esplendor, la máxima de las Clientelas: apropiarse de lo indebido, de lo ajeno. A la Enseñanza pública española le correspondió el papel inestimable de vanguardia, aunque, al tratarse de rendimientos a largo plazo y presencia mediática discreta, el fenómeno no gozó de la atención que debiera. Pero justo es reconocer que a la cosecha de la reforma educativa, ya implantada anticipadamente por el Gobierno a partir de los años ochenta, se debe el perfecto hundimiento actual, el puesto vergonzoso que en formación ocupan escolares y universitarios españoles (desconocedores de quién fue Cervantes, o El Quijote, pero finos exégetas de programas televisivos) y la paralela promoción socioeconómica de las clientelas electorales, socialistas pero no sólo, y de los clanes autonómicos. Jamás se hubiera impuesto la LOGSE (y su no menos nefanda continuación, la LOE, nada más llegar el Presidente actual -octubre de 2010- al poder) de no haber servido para desplazar a los profesores de cuerpos profesionales académicamente bien calificados y, en un maremágnum de todos enseñando a todos de todo, sin distinción de edades de los alumnos, especialidades, rendimiento y rango académico, colocar a las gentes de los dos sindicatos, Comisiones Obreras y UGT, correas de transmisión y de subvención del Partido Socialista, asegurarles un continuo maná de remuneraciones por cursillos y garantizar a clientelas nacionalistas y no nacionalistas votos y manipulación histórica y política. El maquillaje de tópicos estilo maoísmo retro no fue sino aditamento de la maniobra okupa todavía en curso, porque la magnitud de la trama de intereses así creados es monumental y se entremezcla con sus homólogas caciquiles de las diecisiete autonomías, feudos municipales, cultura de nómina y canales comunicativos.

² Umma: Comunidad Islámica en el sentido más amplio.

Hay un hilo conector, incluso físicamente, entre los hitos que en España jalonan el descenso del país y la Enseñanza. Ni el nombre ni el individuo valen la pena de ser mencionados, pero es significativo que la misma persona, siempre en el Gobierno o sus aledaños durante las últimas décadas, sea la foto fija de quien apoyó la LOGSE, y ello muestra hasta qué punto esa hermana pobre de los titulares, la Educación, ha sido el revelador hilo de Ariadna de un largo rosario de traiciones que se suceden, hasta el día de hoy, y tienen como marchamo el mismo rostro que ilustra un historial de encubrimiento de crímenes de Estado y de corrupción masiva, aprovechamiento de la matanza del 11 M para acosar al entonces Gobierno y lograr el poder, negociación con terroristas y utilización discrecional, y teatral, de la policía. Con el fin de que, en una mezcla de caricatura y esperpento, la carátula se hinche de poder y se agrande acumulando, finalmente, cuantos cargos garantizan el control, información y espionaje desde los organismos del Estado, la representación parlamentaria y la gubernamental. No es menos significativa la exigüidad de las fuerzas políticas que intentaron luchar en sentido contrario, salvar el conocimiento. A la luego Presidenta de la Comunidad de Madrid y entonces Ministra de Educación corresponde el honor y el valor de haber defendido, en solitario, la única iniciativa decente, una Ley de Enseñanza de las Humanidades que fue laminada por socialistas y nacionalistas e ignorada por el PP, su propio partido. Sin embargo la denuncia persiste: la destrucción del buen sistema español de enseñanza pública ha funcionado como revulsivo, despertado la conciencia e inextinguible indignación de los que lo presenciaron, como es el caso –no único– de un muy conocido periodista y escritor famoso tanto por su capacidad comunicativa como por su honestidad profesional.

Si España ha caído donde se encuentra no es por azar, ni por la crueldad de la mundial crisis económica. Es por la rapacidad, en todos los órdenes, de los que llevan más de tres décadas viviendo de la ubre del victimismo y del chantaje postfranquista. La dictadura, fenecida con su fundador en 1975, tras una rampa de salida democrática impulsada por buena voluntad general, ilusión y gente de talla, ha incubado un vivero inagotable de parásitos que imponen como único mérito la reivindicación *a contrario*. La sencillez del mecanismo dual Buenos/Malos, Bondad/Bien, trabajado sin descanso por la aceitada maquinaria de propaganda interior y exterior, les ha permitido, armas de la censura de *fachas, reaccionarios, derechistas y franquistas* siempre en mano, apropiarse de cuanto, en condiciones normales, por sí mismos les hubiera resultado inalcanzable. Y ha producido además, cuando el botín se resistía, clones ruinosos por millares en organismos y cargos públicos, florilegio de jeques y harkas, empresas privadas paralelas a las homónimas del Estado, ministerios, diplomas y presidentes inútiles, nombramientos ficticios y líderes producto de una esmerada fabricación de imagen populista capaz,

por su inanidad misma, de captar simpatías y votos. Es imposible comprender, si no, una regresión tan acusada, una Educación que proscribe el saber, la capacidad y el esfuerzo, un sistema social que se ha esforzado en hacer creer que el dinero de los servicios no es de nadie, que se debe dar a todos todo por nada, que no produce ni profesionales calificados ni titulaciones fiables, que impone películas incomibles pagadas para que se atengan al puñado de tópicos de rigor y no fía sino en los matones mediáticos y en la venta coyuntural al mejor postor. Sin un vistazo a la radiografía económica que muestra, tras la epidermis de, mitos, exorcismos y anatemas del Gran Monstruo Postfranquista creado y nutrido al efecto, la captación, distribución y deglución ávida del PIB, es inexplicable la disolución del país en taifas, la insólita prohibición del uso y de la enseñanza de la lengua española en algunas de ellas, el mimoso coqueteo con dictadores impresentables, el servilismo ante los autócratas y el lógico desprestigio internacional.

Llegado el bloque parásito a las impacencias de la segunda generación y a las sombrías perspectivas del final, por caducidad, del tiempo de chantaje, no basta la estrategia del despojo cíclico de las arcas que otros han vuelto a llenar. Se imponen tácticas de choque.

El 11 M como trabajo coral

Desde el otro lado del mundo, la gente hace memoria y recuerda, a muy amplios trazos, aquel suceso de las bombas que causaron tantos muertos en una estación de trenes de Madrid, y lo enlaza, naturalmente, con los atentados terroristas más cercanos que ellos han vivido y contra los que reaccionaron de inmediato investigando hasta la saciedad, volcándose en improperios y en firmeza contra los autores de las matanzas y apoyando, fuesen del partido que fuesen, a quienes dirigían por entonces el país. Es inimaginable, y por ello no lo imaginan, que lo que ocurrió en la capital, cada vez internacionalmente más lejana, de un extremo de Europa fuera distinto, que allí partido entonces de la oposición y afines lanzaran a personas enardecidas y/o sabedoras de consignas muy precisas a sitiar las sedes del partido en el Gobierno, que las cubrieran de insultos y basura, que llamaran asesino, no a los que pusieron las bombas, sino al que era Presidente, por elección democrática, del país. En otros países desconocen que en España la entonces oposición concentrara la táctica denigratoria y culpabilizadora en la proximidad de las elecciones del 14 de marzo de 2004, que el día 13, de reflexión, lo fuera de acoso y agitación organizada, y que los terroristas consiguieran plenamente su finalidad con el vuelco electoral y cambio de Gobierno. Nada se sabe ni se supone, allende fronteras, de la rápida destrucción de los vagones del siniestro, del puñado de pequeñas muestras en que se resumen una docena de bombas y varias toneladas metal, y no digamos

de la vistosa radicalidad de las primeras iniciativas del nuevo grupo en el poder, entre las cuales estuvo, y no por azar, el hincapié continuista en el desastre educativo. La propaganda y lo inimaginable de las circunstancias del suceso han blindado su percepción misma externa e interna, lo han coloreado automáticamente con una causalidad del mismo signo que los atentados de reivindicación islamista de Nueva York, Bali y Londres y lo han clasificado en la estantería de las ya lejanas catástrofes.

En España, la matanza de Madrid transparenta bajo tierra sin que la versión oficial de exclusiva autoría de terroristas islámicos alcance, en las capas extendidas sobre ella, a cubrirla. Aflora, siempre, el recuerdo de que fue utilizada por un grupo sociopolítico para excitar a la población y ganar elecciones. Descansan, en algún lugar que no es el del olvido, los restos de aquellos trenes, cargados con las pruebas químicas del atentado, que se hicieron destruir a los pocos días. Se alza, como una prueba tremenda que no precisa de sensacionales revelaciones, el silencio vivido, impuesto, extendido, integrado sólo parcialmente en la inconsciencia colectiva. El silencio ensordecedor de manifestaciones de miles de personas que apenas medio de comunicación alguno transmitía, de gritos de *¡Queremos saber la verdad!* sin más auditorio que la calle, de conmemoraciones apresuradas, diluidas, minimizadas. El enorme silencio de la práctica mayoría de los políticos, el de los huecos dejados por una investigación cortada a la medida de asesinatos oportunamente muertos y de una sentencia sin cerebro culpable, el de un lamentable monumento a las víctimas de la Estación de Atocha que evoca al papel burbuja de una gran mordaza.

Pasados, desde el 11 de Marzo de 2004, varios años, quedan dos elementos cuya observación no precisa de elaboradas técnicas de espionaje: Quedan el botón y la omisión de las referencias al tema. Éste forma parte, junto con la ruina insostenible del sistema de las Autonomías, los episodios de la historia real y la trama nutricia de (y nutrida por) ETA, de los tabúes evitados, disfrazados e ignorados por la gran mayoría de los medios de comunicación y de los políticos. En su lugar, se rellena el espacio con falsas banderas de mitos duales que delatan, por sí mismas, la pobreza en valores y hechos auténticos que exhibir de sus portadores.

En las antípodas no saben gran cosa de España, pero les preocupa que siga su bancarrota a la de Grecia. Tienen la vaga idea, y aciertan, de que fue un país solvente y serio. Su impresión se hubiera visto corroborada de conocer que, a partir de la primavera de 2004, muchos españoles no dudaban de que las cajas del erario público que se traspasaron al nuevo Gobierno llenas las dejarían sus sucesores vacías de haberes y repletas de deudas. El 11 M ha producido, para sus beneficiarios, tres cosechas: La inmediata puso a su disposición el dinero de los fondos de Estado, cajas y bancos, unidos en

el interés de estar a bien con el vencedor. A corto y medio plazo significó una plétora de nóminas, empleos y cargos a libre disposición. A largo inversiones, pensiones, leyes, programas educativos, compromisos y pactos blindados. Esto a un ritmo, además, exponencial y tribal de autonomías ávidas de arrancar trozos cada vez mayores de la débil presa pero nada proclives a asumir los gastos que la real independencia o el auténtico federalismo conllevan. El proceso no se identifica ni mucho menos con un partido, ni con políticos en el poder. De hecho, el éxito del 11 M fue tan completo que no sólo cambió radicalmente Gobierno y política interna y externa, sino que, al cabo de pocos años, el partido de la oposición se había deshuesado y reducido a un manso grupo de pacíficos inversores sin más ideario que el cobro regular de dividendos. Con ello confirmaban un implícito reparto muy anterior a 2004, en virtud del cual el partido entonces en el Gobierno, el PP, jamás rescató a Educación del desastre derogando y dictando leyes, ni planteó medidas que denunciaran y atajaran el insostenible desguace tribal.

La masa de clientela parásita española es, sociológicamente, inigualada e inigualable por naciones que han luchado contra enemigos externos, que no han podido ni querido arrojarse en victimismos ni en belicismos *post mortem* y en las cuales la Educación no se ha secuestrado, mistificado y troceado en un auténtico plan de destrucción del conocimiento. El botín logrado gracias al gran golpe, que ha dejado en una ruina mucho más grave que la de la crisis global económica a España, carece de parangón y es difícilmente superable precisamente por su legalidad formal, por la perspectiva de sus réditos y la pluralidad de sus metástasis que garantizan, por la técnica del dividendo y la vileza asumida, edificios de una solidez vulnerable tan sólo a la completa bancarrota y la implosión.

Parafraseando el título de una antigua serie radiofónica, el criminal siempre gana, o, como reza la sabiduría popular, Dios ayuda a los malos cuando son más que los buenos. La fiel infantería de los malos es simplemente la tropa del menor esfuerzo, intelectual incluido, a la que basta con prometerle subvenciones indefinidas, colegios sin estudio, diploma automático, virreinato autonómico, trabajo tardío, siempre remunerado e intermitente, guerras exclusivamente florales, amenazas nucleares iraníes resueltas en festivas batallas de moros y cristianos, terroristas islámicos comprensivos, mujeres deseosas de llevar velos, inglés y sexo sin esfuerzo, bicicletas solares, antiimperialismo virtual y máster en Estados Unidos a cargo del gobierno local correspondiente. Una vez ocupado por entero, verbalmente, el territorio ético de los Buenos en la guerra retrospectiva del Nunca Acabar, nada se opone, mientras los acreedores no echen abajo la puerta, a la oferta futurible del paraíso esbozado, perdido pero recobrado por el líder redentor. El cual se conforma, a cambio, con algo tan insignificante como la cesión de la libertad individual, la memoria y el raciocinio.

El líder es sólo el mascarón de proa. También, en realidad, lo es el país. Porque tras su claudicación como respuesta al atentado están dictaduras sombrías, feudalismos cercanos, intereses petrolíferos, totalitarismo islámico incrustado impunemente en las democracias europeas, debilitamiento de la Alianza Atlántica, distanciamiento de los Estados de Derecho y giro hacia autocracias de las que se espera comercio, favores o, al menos, la inocuidad del desprecio.

Ha habido un plan de inversión, una bolsa, un jugoso botín; unas vidas, muchas; unas bombas armas del crimen, un finiquito, un exoesqueleto de los hechos y un endoesqueleto que se ignora. Aunque, al estilo del *Asesinato en el Oriente Express* cuesta poco imaginar a la larga hilera de criminales-beneficiarios haciendo cola para clavar, en el mismo cuerpo, el puñal.

La especie sin individuos

La Europa raptada ha llegado lejos y parece destinada a confundirse con un rebaño de cabalgaduras. El individuo se supedita a la grey, sistemáticamente, cada día, de manera que el pensamiento se vea condicionado, desde su formación misma, al imperio de la corrección, no definida por valores y hechos, sino filtrada desde, por y para culturas, identidades, tribus y etnias. Más allá, por primera vez en Estados Unidos se eligió a un Presidente, no por sí mismo, por su programa y cualidades, sino por el color de su piel, por su pertenencia a un grupo racial. Este mismo presidente pronunció un significativo discurso en la Universidad de El Cairo, y englobó al magma diverso que es el mundo árabe en una sola grey y en el Islam. No habló, también, en otro lugar de la misma zona pero plural y abierto; no hizo dos discursos: Ignoró absolutamente a demócratas, laicos, aspirantes a la modernización y a las libertades apoyó de forma vergonzosa y vergonzante la discriminación femenina. No hubo para los individuos discurso alguno.

En la Europa previa al rapto existían, en las décadas que van hasta principios de los noventa del siglo XX, junto con los intereses económicos que llevaron de la Comunidad del Carbón y del Acero a la CEE y de ahí a la UE, un fondo de leyes y valores comunes y un puente de atlantismo en buena parte cimentado por éstos, que se basaba en la creencia, y en la defensa, de las posibilidades de cada uno, en la universalidad e igualdad de los derechos y en la confianza en el ejercicio de la razón y la capacidad de adaptación, cambio y progreso. El ataque, subvencionado por mafias gubernamentales populistas, clanes, multiculturalismos y relativismos étnicos, sociales y religiosos, localismos de terruño y dictaduras en nombre de identidades de diverso signo, la progresiva claudicación e indefensión ante atrocidades, irracionalidad, tiranos y barbarie adquirieron, desde los noventa, el ritmo de una inversa aceleración histórica, ocuparon el espacio mediático con la

comodidad dulzona de su mensaje y recibieron el impulso ficticio del dinero fácil, de la rampa del gasto indefinido destinada, forzosamente, al apagón del final de la feria y a la sumisión ante gentes de otros lugares del planeta que trabajan, estudian, crían hijos y se esfuerzan mucho más que los que se pensaban herederos naturales de la abundancia. La competencia no es sólo los lamentables, sórdidos talleres repletos de esclavizados asiáticos: Los centros de enseñanza trabajan en Vietnam a tres turnos diarios para responder a la demanda de aprendizaje, la prosperidad se teje, en otras tierras, con la presteza en fundar y defender la empresa propia, está en el empeño de sobresalir en técnica y universidades, brilla en los mapas nocturnos de Asia en la proliferación de proyectos energéticos rentables y en el rechazo de las utopías que no son sino distopías de nómina.

Europa ignora hoy a qué comunidad pertenece, y su ignorancia de qué debe defender, en qué se fundamenta, sobre qué bases se ha formado y en qué debe apoyarse en el futuro es, mucho más que la crisis económica, la mayor de sus carencias. A ello debe, por ejemplo, España la parálisis y transformación en bloque improductivo y parásito de lo que debía ser su motor vital: la masa de población que, en la flor de la edad, entre los dieciocho y los treinta y muchos años, no ejerce actividad productiva alguna ni invierte la energía imprescindible para una formación seria. Éste sería un proceso parasitario incomprensible para los habitantes de buena parte del mundo, pero aquí florece por la conjunción del durable, progresivo y tribal desastre de la Enseñanza, el relativismo a cargo del contribuyente, por la ausencia de la mejor maestra, la necesidad, y por la creencia difusa en la garantía de un indefinido paternalismo de la familia-Estado. Al lado de esto, pretender productividad y competitividad externa prolongando dos años las jubilaciones no pasa de ser pura anécdota. En tales contextos no son precisos enemigos organizados ni conjuras de gran calado. Basta con el drenaje de recursos y la parálisis, nacida de la inseguridad y del lógico endeudamiento, frente a la única baza de Europa: la apuesta cualitativa y creativa, la internacionalidad de sus descubrimientos y valores asumida como un logro.

Los interesados mitos duales han sido, aún son vistos desde otros países desarrollados, con la simpatía y el vago placer que procuran las bellas utopías distantes, y pagadas con la piel ajena. Es bueno recordar una romántica Guerra Civil española, de crímenes y barbarie exclusivamente en el lado de los Malos mientras que, desde el principio al fin, en los Buenos sólo hubo una heroica lucha por el progreso y la libertad. Es reconfortante considerar la Transición española como el impecable fruto, sin tacha de error ni mal alguno, de la aparición, surgida mágicamente, de la democracia. Pero no es cierto, y su misma laxitud y euforia iniciales empujaron rápidamente la balanza hacia la codicia de una maraña de clanes que traicionaron -legalmente y con toda facilidad puesto que ellos interpretaban la Constitución- la con-

fianza depositada y han procedido, a ritmo hoy acelerado a repartirse lo que era nación como botín. Los corresponsales extranjeros veían lo que querían ver, lo que a ellos les abría más puertas, lo que hubiera debido existir y lo que a sus lectores, utópicos por control remoto, les complacía: El agradable país de gentes simpáticas donde se vivía y bebía bien. Además los acunaba, paseaba y recibía su homólogo, el periódico-bandera del Régimen, de los nuevos ricos y su grupo mediático, diseñado para identificarse a sí mismos con la modernidad, la nueva España y la luminosa salida de las cavernas. Un viaje por la amplia geografía española les hubiese bastado para anotar la evidencia, que salta a los ojos, de las zonas desfavorecidas en pro de los cambalaches parlamentarios y las supuestas, y prósperas, víctimas de la opresión. Una mirada sin complejos ni hipotecas ideológicas les hubiera hecho denunciar hacer décadas, y no tímida, escasa y recientemente, aberraciones –como la imposibilidad en España de estudiar en español- inconcebibles en el resto de Europa. Tenían a su disposición la radiografía económica de los beneficiarios, las pruebas de su, por lo general, absoluta falta de méritos, la muy larga constatación de quién llevaba lustros y décadas firmando algo tan poco glamuroso como significativo: el desastre de la Enseñanza, transformada en un saco de propaganda y clientelismo. Todavía menos quisieron ver la radiografía internacional del 11 M, hasta qué punto marcó un hito en las rendiciones frente a muy reales peligros totalitarios, las dictaduras del Magreb y Oriente Medio (e incluso Extremo Oriente, en el que China puede manejar a voluntad, con los fondos que posee, el grifo de las crisis). Pero los mitos son agradables y venden, como el de una ETA tantas veces presentada como disidentes políticos y luchadores nacionalistas, aunque nada tuviera que ver con el IRA, asesinara a cientos de personas en plena democracia y jamás hubiera tenido frente a sí una facción armada al estilo guerra contra guerra. Sí, hubiese sido bello que los casi cuarenta años de franquismo transcurrieran en una lucha heroica de la mayoría de los ciudadanos contra la dictadura, en un continuo clamor por votos y urnas. Pero no fue cierto, y sí lo fue que el que se cita como único adversario serio, el Partido Comunista, tenía como paradigma el peor totalitarismo que ha conocido el siglo XX, al lado de el cual Franco hubiera parecido el colmo de lo liberal, y que el plan de ETA fue siempre el establecimiento de una camboyita cantábrica. Hubiese sido hermoso una república sin asesinatos en las calles y en las personas de los opositores políticos, civiles y religiosos, un gobierno libre de alianzas y de guías que veían como ideal el modelo que imperó luego en Cuba y en los países del Este, una república con la alegría de 1931 y con la honestidad e inteligencia de los mejores de su Edad de Plata. Pero no fue así, nunca lo fue, y es posible que hoy los mitos duales sean aventados, con sus respectivas clientelas y las miradas de pequeños organismos simbióticos, por la primera ráfaga que sople en el momento oportuno.

Un rapto de ida y vuelta

-A ustedes les llegan muchos emigrantes. ¿Tienen también problemas como nosotros? Los musulmanes no se asimilan, piden otras leyes.

-Quizás nos equivocamos en un principio. Cuando llegaron, no era así.

-Muchos creemos que la política de los últimos años respecto a los aborígenes no es la adecuada.

-Estamos vaciando el país de nuestra mayor riqueza, los minerales, para embarcarlos rumbo a Japón, China, Corea. Deberían haberse tratado aquí, crear industria. ¿Y las generaciones futuras? ¿Y dentro de cien años?.

-Antes no había delincuencia juvenil. Y ha bajado el nivel en las escuelas.

Dicen a miles de kilómetros.

Por mucho que se rapte a Europa, el recorrido ya es pequeño. La civilización y luego riqueza que un día trajo comporta problemas semejantes en un mundo que parece en ocasiones tan diminuto como el instante que precedió al Big Bang, un abanico de meridianos y paralelos que se pliega, roza, encuentra y superpone con la afinidad de las circunstancias. Las antípodas están muy cerca, desde cualquier punto, siempre. Australia, la grande, la joven, distinta, brusca, fuerte, abierta, muestra ahora su desconcierto, y el descontento de una parte no pequeña de su población, ante lo que no es sino resultado del credo bienpensante, del fantasma (esta vez sonriente, dulcísimo y de color de rosa) que ha recorrido uno tras otro todos los continentes desarrollados (los demás no pueden permitirse tales lujos). Su prosperidad se ha construido en parte con el excelente aporte de laboriosa y activa población asiática. Pero cuando las exigencias islámicas, venidas con los inmigrados desde Malasia, Indonesia y más allá y crecientes en número y en virulencia desde hace tres décadas, rechazaron las leyes y formas de la vida civil del país de acogida, las autoridades claudicaron y cedieron terreno. Hoy la portada de los periódicos es ocupada, como una esquila, por la negra figura de una mujer de la que sólo se distingue la ranura de los ojos y que rechaza acudir a su cita en los tribunales descubierta. El correo de los lectores y las columnas de opinión se enzarzan en polémicas. Muchas veces se citan las palabras *multiculturalismo* y *tolerancia*. Muy pocas *barbarie*, *despropósito*, *opresión*, *ilegalidad* o *fanatismo*. Está fresco el recuerdo del atentado terrorista de Bali, en el que muchos australianos fueron asesinados. Su patria no ha claudicado, como España sí lo hizo, pero queda un remanente de desconcertada indefensión ante la brutalidad pura, ante un salvajismo para cuya denuncia se han perdido las armas primeras, las más elementales: las palabras. Y crece el temor porque crecen las amenazas, las imposiciones, los velos, y crecen las mujeres indefensas, los que llegaron buscando una vida libre, digna y mejor, los verdaderos oprimidos, aquéllos que no son terroristas, religiosos,

fundamentalistas ni violentos y que desaparecen como individuos tras los colectivos de *comunidad, cultura y grey*.

Los aborígenes no salen mucho mejor parados. La plaga, que recorre no ya Europa sino el mundo, de menosprecio de corte y alabanza de aldea (glosada por vates que suelen disponer de los avances modernos y vivir bastante bien) ha impuesto en Australia en los últimos tiempos la loa al paleolítico y el establecimiento de reservas físicas e ideológicas en las que, nutridos de la subvención gubernamental a título de reparación de los yerros pasados, los ex-miembros de tribus primitivas vegetan, como las absortas almas de Dante, en un no-estar en sitio alguno de los comunes a la vida ciudadana y ser ocasionalmente presentados como depositarios de los primigenios valores del terruño. Arrastran por parques y paradas de autobuses sus miradas de extrañeza y su extrañísima morfología sobre la que es imposible hallar en museos y centros científicos información objetiva y veraz escrita o gráfica, tal es el terror y el tabú impuestos por la corrección política. Hay que irse a materiales de hace, al menos, veinticinco años para hallar textos y fotos en los que no se tema expresar lo que espontáneamente se piensa o se ve. Se ha creado toda una armazón de eufemismos destinada a mantener a esas gentes en un parque temático intemporal y reiterado, una eterna película de sus usos y costumbres, de mitos previos al razonamiento lógico, el tipo de políticas que se quieren benéficas y bienpensantes y que en realidad privan a los supuestos protegidos de la necesaria adaptación y cambio, el sueldo, el trabajo, la necesidad y la dignidad de ganarse la vida, la evolución y sus aprendizajes imprescindibles. Los aborígenes, que en algún momento llegaron también a esas tierras y no han nacido de ellas como los eucaliptos, son ahora *los dueños originarios*, a los que se paga una renta que les permite vegetar en un limbo paralelo pero no tangencial con la civilización moderna. Lo que se lleva es denigrar a misioneros y a maestros, que en tiempos cometieron el crimen de apartar a los niños de sus ancestrales culturas, y lo conveniente es no interferir jamás cuando comen hormigas, se cubren de cenizas o dan muestras de otros rasgos admirables de adaptación al medio. No hay personas, seres susceptibles de opciones, derechos, responsabilidades, mejoras. Hay *culturas, indígenas, colectivos*. Se han rebautizado algunos árboles porque su nombre original contenía el adjetivo *negro*, la brujería debe codearse en los museos con las explicaciones científicas sobre el origen de las cadenas montañosas para pagar el tributo preceptivo a la multiculturalidad, hay que entusiasmarse ante las dietas de reptiles e insectos, paralizar obras públicas para mantener el tabú de lugares sagrados y, una vez cumplidos los ritos, ignorar cortésmente el lamentable espectáculo de las desdichadas sombras.

La censura destiñe hoy hasta cualquier latitud y era, Atapuerca incluida. Anteriormente, siempre y por doquier, había prejuicios, pero también espontaneidad y reductos de libertad de expresión. Ahora esa posibilidad está cor-

tada de raíz, expurgada de origen. El descubrimiento del canibalismo habitual en los homínidos de la Gran Dolina halló no pocos obstáculos para su publicación. Ni los neandertales ni prácticamente el último homínido pueden ser primitivos, atrasados, estancados en la evolución, que, de por sí, pronto será una palabra-anatema por lo lineal, aunque ahora todavía no quede más remedio que emplearla. No está lejos el momento en el que se sugiera descolgarla del nombre del Museo de la Evolución Humana, en Burgos. Hablar de determinación o influencia genética está bien para la gamba, es reprochable para el hombre. En un mundo de igualdad preceptiva y nichos multiculturales la idea del *Sapiens* sobra, todo son formas de ser, no hay avances, descubrimientos, etapas, superioridades precisamente por la misma razón por la que, más adelante, la idea de la civilización está de más porque introduce parámetros molestos de valores. Así, se minimiza la capacidad de la especie de crearse a sí misma con sus opciones y actos, su descubrimiento del individuo, su potencial de progreso y de estancamiento o regresión. Los restos de homínidos con enanismo insular de la isla de Flores, en Indonesia, son una evidencia, incomoda por lo reciente, de una pluralidad evolutiva hora en sí filosóficamente rechazable *per se*, por cuanto bordea cenagosos terrenos político-éticos y el término *raza* está en el diccionario de palabras prohibidas. En la actualidad, se está censurando el uso del término Prehistoria, asociado a épocas anteriores a la Historia escrita, para no ofender a pueblos ágrafos. En Australia como en múltiples lugares, pensamiento, mentes y escritura están hoy encerrados en una habitación limitada por las paredes, que no hay ni que rozar, de la blasfemia por racismo, xenofobia y por algunos ismos coyunturales. La autocensura es feroz, y su aliado y necesario doblete desciende hasta el reino animal, con la proliferación excesiva de tiburones y cocodrilos que, incluidos en la doctrina de la multiculturalidad, disponen, protegidos y felices, de alimento humano. Aunque justo es reconocer que, en ocasiones, se ven en televisión víctimas del ataque de un escualo que se hacen acreedoras a la medalla de honor del síndrome de Estocolmo, cuando hacen gala, al tiempo que de la mutilación de sus miembros, de su iniciación, tras el ataque, al comprensivo descubrimiento de estos admirables depredadores.

Con la triste esperanza que da el mal compartido, más allá, muy más allá, de Europa se descubre que ellos comienzan a su vez, como Holanda, Alemania, Francia, a enfrentarse a las facturas de sus propias clientelas utópicas y a los largos años de rendición acomodaticia ante usos inaceptables. Recorriendo el ancho mundo, sin embargo también se descubre que España, al menos lo que era esa nación antes del actual desguace, tiene un extraordinario caudal de simpatía externa. Reducida a un punto en la lejanía del mapa, goza empero de un enorme capital exterior. Los que, de una forma u otra, han pasado por la Península Ibérica guardan, por lo general, un grato recuerdo en el que influye de manera decisiva el modo de vida, cierto hu-

manismo visceral amasado de pequeño comercio, gente en la calle, comida y bebida baratas y excelentes y el palpito de las ganas de vivir. El *buen vasallo* español se somete a muy malos señores, sirve a la pasión inútil de la envidia, pero aún guarda, quizás, en el fondo, una posibilidad de reacción defensiva, digna e indignada, es todavía capaz de un sobresalto de honradez, más por puro instinto y afirmación de la libertad individual que por sentido de la ciudadanía o exigencia democrática. De forma parecida a la reacción de estudiantes que, en principio, parecen abocados al embrutecimiento y el hastío pero a los que un profesor, un libro, unas palabras, hacen repentinamente despertar, alzarse, sacudir lejos la facilidad cansina de su mediocre de su horizonte.

El rescate

Ariadna y el Minotauro

Europa podría ser la vieja dama que, recostada en el apéndice asiático, nadie se tomaría ya la molestia de raptar. Estados Unidos le habría vuelto la espalda para inclinarse hacia el Pacífico. Ya no contará con el amigo americano, ni con el mito, exhausto, del progreso indefinido, ni vendrán en su socorro los que, tras adoptar sus avances, se han convertido en acreedores. Hay una buena noticia en la pobreza: Se acaba el dinero fácil con el que pagar a los parásitos de la utopía. Hay una mala: Se esboza (porque la Historia jamás se repite; simplemente imita maneras) una forma política que podría denominarse *neofascismo de última generación*, un híbrido de nacionalsocialismo interno y *agitprop* comunista felizmente apareado con mercantilismo de beneficio rápido, cohecho y trueque.

Lo primero que tendría que saber ahora Ariadna es a qué Minotauro se enfrenta. Porque el híbrido es experto en laberintos cuya simplicidad y comodidad aparentes llevan a una jungla animal de nuevo cuño. Se trata de un ataque en toda regla contra la idea de civilización en sí, contra la percepción de un proceso lineal efecto- causa, descubrimiento-avance, y su sustitución por la visión, desligada del espacio y del tiempo, de un mosaico de tribus, manifestaciones vitales, actos, pactos y ocasionales intercambios. Los valores y frutos culturales considerados como superiores y de una envergadura que atañe al conjunto de la especie implican necesariamente linealidad, universalidad y concepto de excelencia. La anticivilización procede a sumergir el concepto civilización en ácido, de manera que la percepción del tejido social y cultural se atomice y disperse, con el resultado de una animalización enmascarada por las formas técnicas y manejada con extrema facilidad por los señores de la guerra y los caciques y mercaderes circunstanciales. La categoría de humano es deseable y defendible, pero se inserta en una secuencia,

se va adquiriendo, y existen continuos riesgos de regresión, de los cuales probablemente el primero es la negación a enfrentarse a la barbarie. La especie se caracteriza por haber dado un paso más allá del instinto de los animales, la determinación biológica y el mimetismo del grupo. El humano se vuelve humano en la medida en que ejerce, y progresa, como tal, en un arriesgado y largo camino que incluye adaptaciones, rechazos, avances y retrocesos. La humanización de esos seres a los que identifica un ir haciéndose a sí mismos no excluye el riesgo y el fracaso, el lado oscuro de degradaciones y regresiones. El racismo de última generación encierra a los grupos de culturas en el gueto de la diferencia, encarcela a sus integrantes en los usos de la manada, hace depender a los débiles del brujo y de los machos dominantes, utiliza las pinzas profilácticas del eufemismo *respeto* y preconiza, con cobardía infinita, la observación distante y el aprovechamiento coyuntural. Ofrece a cambio, amén de baratijas, el placer de Procusto, el grado cero de la envidia, cuyo poder no hay que subestimar jamás, llevado a la generalizada negación de superioridad alguna. El 11 S, la destrucción de las Torres Gemelas, fue, sobre todo, un monumento de la Envidia, un enorme pedestal oscuro, hueco, inverso, sólo colmado de furor e impotencia ante el bien ajeno.

El neofascismo de última generación estará dotado de estructuras verticales perfectamente impregnadas por simulacros de educación y por propaganda, recorridas por redes capilares de beneficiarios y coronadas por el fruto de la cooptación, reconfortantemente igualitaria, de parásitos elegidos por sus pares en alianza fraterna con los nuevos ricos del Régimen. La cúpula visa oro y el partido, aderezado probablemente de terminología socialista y tal vez desdoblado para dar impresión de pluralidad, flotaría sobre un cuerpo social vasto y amorfo, de sopa boba y espectáculo 24 horas, animado por grandes dosis de permisividades aparentes que incluirán, como en el mundo feliz de Huxley, la oferta, en porciones garantizadas e inocuas, del placer sexual y el simulacro de opciones infinitas en la esfera privada. Naturalmente esto significa la ruptura del Estado de Derecho, la democracia real y la dignidad ciudadana y la implantación del descarado clientelismo, la legislación directa, la justicia intervenida, el estado policial y el indispensable asambleísmo populista multiplicado por las células de nacionalismo caciquil. La política exterior reposará en el servilismo respecto a desdeñosos, pero acaudalados, jerarcas de dictaduras y el *laissez faire* de perfil bajo con democracias que ven, aunque con desprecio, con buenos ojos la decadencia de lo que pudo haber sido un rival económico. La débil España es quien tiene hoy en Europa mayores posibilidades de convertirse en vanguardia del nuevo sistema.

No es inevitable. Hay terapias. La lingüística en primera fila porque, en cuanto un vendaval oportuno hiciera caer, como en un bosque en otoño, todas las hojas de *izquierdas, derechas, progresismo, reaccionario, fascista, etc.,*

etc. la desnudez y variedad de hechos y de responsabilidades se revelarían en todo su esplendor, el lenguaje y el pensamiento darían un inmenso suspiro de alivio y las personas se encontrarían con que las rejas que las rodean caerían como cayó el Muro de Berlín. Las clientelas se hallarían sin mecenas, confrontadas a la penosa obligación de ganarse la vida y la imposibilidad de refugiarse en los mitos y en los términos que durante tan largo tiempo utilizaron y pervirtieron. Ahí, en ese punto de recuperación esperan historiadores, directores de cine, profesores, científicos, humanistas capaces de vivir de su esfuerzo, conocimientos e inteligencia, aquéllos a los que está encomendada la tarea de, una vez lavada y raspada la mugre de la interesada hemiplejia dual, investigar, enseñar, exponer, descubrir, narrar los siglos XX y XXI, la guerra, la paz, los descubrimientos, la Transición, las interesadas utopías y los nobles, irrenunciables ideales. Para iluminar a esos cronistas albocean las esperanzadoras concesiones de premios Nobel a un disidente chino tan tenaz como honesto, a un escritor latinoamericano siempre fiel a la libertad, a un cubano dispuesto a pagar la protesta con la erosión de su cuerpo. No son minorías representativas, no son clases ni tribus ni etnias. Son individuos. Y por ello su dignidad es la de todos nosotros.

De vuelta de su rapto, Europa se enfrenta al final del mito del Progreso, pero no de éste en sí, sino del del progreso sin precios. Puede ser época del final, no de las utopías, sino de sus clientelas subvencionadas. Hay muchas cosas secuestradas que languidecen en oscuros zulos, como la Educación, el Humanismo, la Historia, el Lenguaje, a las que es tiempo de rescatar. Para defender algo, un modo de vida más feliz, pero no desprovisto de tensión, indignación y angustia, más lúcido, más libre y más solidario, pero también más solitario en las elecciones y luchas de la existencia; un mundo que vale inmensamente la pena.

Madrid, 22-X-2010

Comunicación institucional europea: El difícil equilibrio entre la comunicación para la formación y la comunicación política

«No el mucho saber harta y satisface el alma sino el sentir y gustar las cosas internamente».
Ignacio de Loyola, (sobre todo) educador.

Rocío Cervera Crespo

E-mail: rocio.cervera@juntaex.es

José María Cruz Rodríguez

E-mail: josemaria.cruz@extremaduraeuropa.be
(Oficina de Extremadura en Bruselas, Bélgica)

Parfraseando al Dalai Lama, «vivimos tiempos de mucha información y poco conocimiento». Las fuentes de información son ya inabarcables y de lo más variadas. Tradicionales, como la prensa. Un solo ejemplar de un diario cualquiera contiene más datos que los que un ciudadano del siglo XVII recibía a lo largo de toda su vida, tal y como señala el periodista Ignacio Ramonet. Tradicionales, pero no tanto, como la televisión. En el caso de España, su grado de penetración en los hogares es cercano al 100%, mientras que el ciudadano medio puede pasar unas tres horas al día delante de este *arma de información masiva*. O el revolucionario invento de Tim Berners-Lee, Internet, que en su nueva versión 2.0 ha dado el salto del acceso público a la información a la democratización del acceso a publicar información¹. Hoy en día todos somos informadores y todos disponemos de dispositivos electrónicos convertidos en potenciales canales de comunicación de masas.

Sin embargo, basta con acudir a cualquier facultad de Comunicación para aprender que los medios, además de informar, cumplen otras funciones, como son las de formar y entretener. Es tan simple como darse una vuelta por la Web y observar que el entretenimiento es el plato principal que se nos

¹ Castaño Garrido, C., Educar con redes sociales y web 2.0, en Salinas Ibáñez, J. (2008), Innovación educativa y uso de las TIC, pags. 67-82.

sirve a golpe de *click*. De la misma manera nos vale de ejemplo la televisión, donde apreciamos también, y para ello no hay más que echarle un vistazo a la parrilla de las cadenas generalistas españolas, que la formación es la menos generalizada de las tres funciones de la comunicación.

Para estar de acuerdo con este planteamiento hay que aclarar la diferencia que establecemos entre informar y formar, término éste ligado al de *educación*. La primera es facilitar datos, mostrar algo a alguien. Mientras que la segunda hace referencia a un proceso que favorece la interiorización de dichos datos, y a armarse de herramientas que permitan la absorción de información e interiorización de la misma. Por descontado, que además de los medios de comunicación, la función formativa recae, de manera tanto más evidente, en otros actores como son la familia, las escuelas... Pero no obviemos la importancia que en lo referido a la formación hay que otorgarle a los medios de comunicación de masas. Precisamente por eso, porque son de masas.

Por ejemplo, los jóvenes reciben, con toda seguridad a juzgar por el número de horas que le dedican a la televisión o a Internet, tantos o más estímulos que los provenientes de profesores o padres. Otra cosa es el tipo de estímulos que reciben, la estructura de la que se les dota, y si cumplen los requisitos para ser considerados formativos. Es decir, a modo de recapitulación, que cualquiera puede utilizar entretener y divertir por medio de los más diversos canales comunicativos y en muy diferentes formatos. De la misma manera, todos somos informadores en potencia. Pero el hecho de serlo no significa que todos podamos asumir un rol de formadores o educadores de masas. En lo que a comunicación social se refiere, esta labor recae en los medios de comunicación y en las entidades con capacidades formativas que utilizan dichos medios de comunicación. Cabría por lo tanto analizar por qué, siendo potenciales formadores de primer orden, ciertos medios han dejado de lado dicha función. Sin embargo, toda vez que eso requeriría más de un ensayo periodístico, y con seguridad, más de una tesis doctoral, hemos preferido reflexionar sobre la dimensión formativa de la comunicación sobre asuntos europeos.

Comunicación y Educación como herramientas para la consecución de una ciudadanía europea

Todo lo expuesto hasta ahora, incluida la máxima del *gurú espiritual* tibetano, puede aplicarse a la información y comunicación sobre asuntos europeos. Diferenciamos también ambos conceptos. La información hace referencia a un proceso unidireccional de transmisión de datos, mientras que la comunicación alude a un proceso en dos direcciones. Una web donde se cuenta la política comunitaria de Competencia, informa. Un blog que permite un intercambio de datos posibilita establecer una comunicación.

La información sobre asuntos europeos viene dada principalmente bien por los medios de comunicación de masas, bien por las instituciones comunitarias (información institucional). La función informativa que cumplen ambos es esencial para dar a conocer a los ciudadanos el proyecto de construcción europea. Pero la información en sí no basta para involucrar al ciudadano en el mismo, objetivo principal de una Unión Europea necesitada de respaldo y participación de sus pueblos a fin de justificar y facilitar la consecución de cotas de integración que van más allá de lo económico.

Es por medio de la comunicación, de la interacción, que se genera un proceso de retroalimentación informativa entre ciudadanos e instituciones, y entre periodistas -asumiendo su función de intermediarios- e instituciones. Por ejemplo, una institución como el Parlamento informaría sobre qué hacen los eurodiputados en materia medioambiental, y para establecer una comunicación, debería abrir canales a través de los cuales los ciudadanos le indiquen qué aspectos de dicha política les resultan interesantes, o si tal perspectiva adoptada por su representante parlamentario le parece inadecuada. El Parlamento recibiría estos datos y conforme a ellos remitiría al ciudadano una información más adecuada a los parámetros que éste necesita para ir entendiéndola y asimilándola. Y así sucesivamente, en un proceso simbiótico continuo, que haría posible la existencia de ciudadanos bien informados, participativos en la construcción comunitaria y, gracias a eso – aunque no sólo a eso-, adecuadamente formados. El resultado sería la consecución de una verdadera ciudadanía europea, y de un mayor sentimiento de pertenencia a este proyecto común.

En cualquier caso, para evitar cualquier tipo de determinismo comunicativo, conviene incidir en que la clave del proceso, lo esencial para que la consecución de una verdadera ciudadanía europea se convierta en realidad, es la articulación de una política educativa sobre asuntos europeos que dote al individuo de una cultura cívica necesaria para interiorizar los datos que recibe a través de la información y que intercambia en el proceso comunicativo². Sin embargo, obviaremos parte este último punto en nuestro análisis, pues la articulación de una política educativa nacional sobre la Unión Europea o de una política educativa europea depende más, en ambos casos, de los diferentes Estados miembros, con competencias en materia de Educación, que de las instituciones comunitarias y los medios de comunicación que estamos analizando. Pero sí dedicaremos las siguientes páginas a estudiar el papel de la comunicación institucional europea como herramienta formativa

² Cruz Rodríguez, J.M., y Diestro Fernández, A. (2006), Educación y Comunicación como elementos esenciales para la construcción de una verdadera ciudadanía europea, en *Foro de Educación*, n.7 y 8, mayo de 2006, págs. 131-142.

sobre las cuestiones comunitarias, y a valorar los recursos puestos a disposición del ciudadano para favorecer una educación en asuntos europeos.

La dimensión educativa de la comunicación institucional europea

Si, como ya hemos adelantado, el entretenimiento es un recurso muy utilizado por los medios de comunicación, también es verdad que hay algunos temas con los que tratar de divertir a las audiencias es prácticamente imposible. Es el caso de los asuntos europeos, que –permítannos utilizar el recurso fácil- no dan para caer en amarillismo ni para llenar páginas de la prensa rosa, salvo «poco honrosas» excepciones como cierta aparición de la Constitución Europea durante una edición de la versión española del programa Gran Hermano. Tal vez por ello, y tras el constatado fracaso de las estrategias comunitarias de información europeas, al que nos referiremos más adelante, la función *educadora* de la comunicación adquiere en los temas europeos una dimensión muy relevante.

Nos referiremos a continuación por lo tanto a la dimensión formadora de las instituciones como entidades promotoras de recursos educativos sobre asuntos *comunitarios*, de los medios de comunicación cuando tratan asuntos europeos, y de las instituciones de la Unión Europea cuando intentan sustituir a los medios de comunicación de masas en las funciones que se les ha atribuido como informadores y, de paso, como formadores.

Decíamos anteriormente que educar es dar a los ciudadanos herramientas suficientes para desarrollar una *conciencia cívica*. Es decir, en el caso que nos ocupa, dotarles de conocimientos pero también de recursos para el análisis y la reflexión del fenómeno europeísta que les permita interiorizar la información que reciben, adquirir conciencia del proceso de construcción europea, y ser ciudadanos participativos, llevándose así la *gobernanza europea* hasta el tope de sus límites.

Sobre el papel se ve claro el proceso, pero en la práctica a la Unión Europea le está resultando muy complicado conseguir avances en la consecución de la *conciencia cívica europea*, pese a que puesto en marcha diferentes estrategias destinadas a formar al ciudadano desde muy diferentes perspectivas con resultados dispares.

Tradicionalmente la Unión Europea se construyó bajo los principios del *despotismo ilustrado*: construcción europea para el pueblo pero sin tener en cuenta al pueblo. Tras la constatación de que los ciudadanos europeos no sólo no se interesaban por la Unión Europea, sino que además rechazaban algunos de sus aspectos, algo que paso de ser una intuición a convertirse en evidencia a principios de los *noventa* con el rechazo danés en referendo al tratado de Maastricht, las instituciones comunitarias se volcaron en tratar de llegar al ciudadano. Más información, pero también más cultura, más di-

mensión social, más estrategias educativas... pero menos resultados de los esperados.

Los motivos pueden ser numerosos. Por ejemplo, el que en las recientes ampliaciones de la Unión Europea se han unido al club *européo*, en muy poco tiempo, muchos Estados, algunos con visiones muy divergentes de la Unión Europea, en ocasiones con escaso conocimiento del hecho *comunitario*, con sistemas *educativos* diferentes, de culturas dispares. Ante tanta diversidad, los avances de la *dimensión sociocultural común* e integradora de la construcción europea parecen haber quedado diluidos. Además, actualmente estamos asistiendo a la paulatina retirada de la agenda europea de esta *dimensión humanista* de la construcción comunitaria. El intento de colocar al individuo en el centro de las políticas de la Unión, idea lanzada con fuerza una vez encauzada la unión económica y monetaria, ha dejado paso, hoy en día, a una nueva visión economicista del europeísmo, que tiene en la salida de la actual crisis económica puesta una gran parte de su atención.

Pero curiosamente, en lugar de perder brío como el resto de políticas, asistimos a un nuevo intento de las instituciones comunitarias por darse a conocer entre los ciudadanos que la integran. Inasequible al desaliento, pese a los consumados fracasos que históricamente han supuesto las estrategias comunitarias de información y comunicación. Las ha habido de todo tipo y para todos los gustos. Desde quienes quisieron vender la Unión Europea como si fuera Coca Cola, es decir, creando imagen de marca, hasta quienes optaron por dotarla de mastodónticos gabinetes de comunicación, como los que tiene a su disposición en la actualidad. Pasando por los intentos, con más o menos acierto, por sumarse a los avances de la era digital. Primero fue el subirse al carro de la recién nacida Internet. Para ello se creó el *servidor Europa*³, bajo la máxima de «cuanto más información haya, más informada estará la gente». Cuando lo cierto es que se suele producir lo contrario: a más información, más desinformación. Por eso, si crearlo fue «fácil», más complicado está resultando reorganizar y simplificar toda la información que tanto el *portal Europa* como el entramado web que ha ido surgiendo en torno a él ponen a disposición del usuario.

Principalmente se trata de información institucional sobre las instituciones europeas y sus políticas, información periodística a disposición de los medios, y recursos formativos a disposición de los educadores. Estos últimos, hasta ahora dispersos en un laberinto de páginas sectoriales, han sido

³ Europa.eu es el sitio web oficial de la Unión Europea. La página proporciona información básica sobre el funcionamiento de la UE, las últimas noticias y eventos de la UE y enlaces a información sobre los sitios web de las instituciones y agencias de la UE. www.europa.eu (consulta de 1 de octubre).

agrupados en su mayoría en la página *El Rincón del Profesor*⁴ y constituyen, cuando menos, una herramienta de apoyo para los docentes, y en el mejor de los casos, un primer paso de las instituciones en la web 2.0. Junto a los recursos habituales, ya casi podemos decir *anacrónicos*, del folleto digitalizado o del cómic online, también pueden encontrarse algunos inventos exitosos que permiten interactuar al usuario. Así, *El Rincón del Profesor* alberga, entre otros, la web interactiva *Euroaventura*, donde los más jóvenes pueden debatir, o disfrutar de un videojuego sobre la Europa medieval. O el recurso *Euro-paGo*⁵, donde los usuarios van ganando puntos en función de una serie de juegos sobre cuestiones de ciudadanía europea: himnos, banderas, lenguas, monedas, etc.

Lo que resulta más llamativo es que estas herramientas *online*, indiscutiblemente atractivas para alumnos y profesores, no gozan apenas de popularidad. No sirve de indicador fehaciente, pero el que en estas webs apenas haya comentarios o valoraciones de los usuarios, pese a que se pone a su disposición posibilidades para hacerlo, dice muy poco del posible *tráfico* de dicha página. El motivo es que este tipo de recursos, escasamente difundidos, están a disposición de aquellos ciudadanos con predisposición a acercarse a los asuntos europeos (y con cierto sentido de la orientación, para no perderse por el entramado de portales existentes). Es decir, este tipo de recursos se siguen desarrollando bajo la errónea percepción de que es el ciudadano (en este caso, el profesor y el alumno) quien debe acercarse a la Unión Europea, y no Europa al ciudadano, denotando significativas deficiencias en un necesario proceso de descentralización de la información en general, y de los recursos formativos en participar.

La descentralización de la información

Existen dos maneras de descentralizar los recursos formativos e informativos. La primera, ponerlos en manos de intermediarios. Un ejemplo, los medios de comunicación de masas. Otro, organismos públicos regionales y municipales, con acceso a información europea y a la vez próximos al ciudadano. Uno más, los centros educativos, a los que se podría dotar directamente de recursos necesarios para posibilitar mejoras en la formación sobre asuntos europeos. La segunda, que sea el propio usuario el que reciba la información directamente, la transforme y la multiplique. Es decir, posibilitar la aparición de *creadores activos de conocimiento*. Algo al alcance de la mayoría a través de Internet, especialmente de la Web 2.0.

⁴ http://europa.eu/teachers-corner/index_es.htm (consulta de 1 de octubre).

⁵ <http://europa.eu/europago/welcome.jsp> (consulta de 1 de octubre).

Empecemos por esto último. La realidad es que las instituciones europeas se sumaron tarde a la corriente 2.0., a la estela del éxito mediático de Obama y de los beneficios que el presidente americano obtuvo del uso innovador que hizo de las nuevas tecnologías de la información durante la campaña electoral. Pero una vez en marcha, se ha sumado apasionadamente a las últimas tendencias. Son muchas las oficinas, agencias e instituciones que han puesto en marcha cuentas oficiales en redes sociales y plataformas de intercambio de contenidos. Es el caso de Facebook, LinkedIn, Hyves o MySpace; se puede seguir la actividad de europarlamentarios y comisarios en servicios de *microblogging* como Blip o Twitter a través de Europatweets; los servicios RSS facilitan sin duda el acceso a la información; se pueden ver sus imágenes en webs de intercambio de imágenes como Picasa o Flickr; o se puede acceder a videos como Daily Motion, Youtube o Vimeo. Herramientas que se suman a las ya referidas destinadas a alumnos y profesores. Sin embargo, estos nuevos instrumentos adquieren los malos hábitos de la comunicación institucional tradicional. Es decir, prima el exceso de información y la visión única, institucional, sobre las reflexiones y cualquier posibilidad de fomento de una interacción real. Por ejemplo, el perfil del Parlamento Europeo en Facebook no interactúa, si no que copia noticias y comunicados de prensa institucionales, a la espera, infructuosa, de que dichos contenidos sean consumidos y replicados por la población, eminentemente jóvenes, que pueblan por millones las redes sociales. Otro tanto ocurre con la mayoría de blogs institucionales, alimentados en la mayoría de los casos por los servicios de prensa en lugar de aportar reflexiones válidas para formar al ciudadano, y donde la interacción real entre éstos y los comisarios o eurodiputados es más que escasa.

Más interesante es el conjunto de herramientas que, más allá de las destinadas a profesores y alumnos, ponen las instituciones a disposición de los ciudadanos a fin de fomentar el debate y reducir el déficit democrático que a menudo se achaca a la Unión Europea. Buen ejemplo de ello son herramientas como la web «Tu voz en Europa»⁶, un punto de acceso a consultas, foros de debate y otras herramientas que permiten al ciudadano participar activamente en el proceso europeo de toma de decisiones. Se trata precisamente de una acción dentro del IPM (la iniciativa de Elaboración Interactiva de las Políticas, en sus siglas en inglés) que utiliza tecnologías actuales – en particular, Internet – para ayudar a las administraciones de los Estados miembros y las instituciones de la UE a comprender mejor las necesidades de los ciudadanos y las empresas. Sin embargo, como ocurre con el ejemplo de Facebook o de los blogs, estos intentos por favorecer una comunicación UE-ciudadanos viene marcada por un enfoque top-down que no permite un

⁶ http://ec.europa.eu/yourvoice/index_es (consulta de 1 de octubre).

debate en igualdad de condiciones que posibilite la aparición de una verdadera masa crítica europea.

En cualquier caso, resumiendo, el alejamiento entre las instituciones y los ciudadanos europeos no se combate sólo con tecnologías, ya que el problema principal es la falta de interés de los ciudadanos por los asuntos europeos, les vengamos a través del medio de comunicación que sea.

El difícil equilibrio entre la comunicación para la formación y la comunicación política europea

Si bien los eurobarómetros, encuestas regulares y sistemáticas realizadas por la Comisión para sondear el estado de opinión de los ciudadanos con respecto a los asuntos europeos, nacieron en 1973, existen ya desde finales de los cincuenta, es decir, casi desde el momento en el que nacieron las comunidades europeas, consultas que arrojan que por aquel entonces el conocimiento, interés y comprensión de los europeos sobre las cuestiones comunitarias era igual o superior que el actual. Es cierto que la Unión Europea de hoy es más grande y compleja que la de hace 50 años, pero también lo es que en la actualidad existe mucha más información y muchos más medios que antaño. De lo que se deduce que algo está fallando.

La falta de interés por parte de los ciudadanos sobre todo se debe a que la información institucional no es atractiva y, sobre todo, no responde a intereses formativos ni pedagógicos. Y aunque así fuera, son los profesionales de la comunicación, los periodistas, y los expertos, aquellos que pueden dotar a la información sobre asuntos europeos de una dimensión formativa a través del análisis, de la eliminación de pensamientos únicos, fomentando la reflexión, la duda, y por qué no decirlo, la polémica, sin que ello tenga que significar caer en el amarillismo.

Sin embargo, a los medios de comunicación cada vez se les permite menos realizar esta labor. La vasta maquinaria informativa de las instituciones europeas, que dota a los periodistas de productos informativos enlatados y de mensajes únicos, dificultando así el acceso a cualquier otro tipo de información y acabando con el periodismo de análisis e investigación, no hace sino acabar eliminar las ya de por sí escasas posibilidades que había de que los medios asumieran una función formativa. El interés político-institucional de las instituciones –más en un momento en el que la reestructuración institucional provocada por el tratado de Lisboa ha provocado que los líderes de cada una de ellas busquen reubicarse en el panorama mediático internacional– en este momento sobre el interés divulgativo y didáctico. Algo que responde a la lógica de la comunicación política, pero a lo que las instituciones europeas no nos tenían acostumbrados a lo largo de los últimos años. Esta tendencia tiene también que afectar, por lógica, a los medios de

comunicación 2.0 que hasta ahora generaban información sobre la Unión Europea de forma diferente. Ahora encontrarán más dificultades para acceder a fuentes de información europeas alejadas de la «línea oficial común».

Conclusión

Los avances en transparencia documental que la Unión Europea ha vivido en los últimos tiempos no se corresponden con avances significativos en lo referido a la transparencia informativa. Todo lo contrario. El actual contexto europeo, marcado por: una preocupación por un tema casi único y preponderante –la economía–; por una tendencia entre las instituciones de poner sus recursos informativos y comunicativos claramente al servicio de sus líderes en un momento de indefinición en el liderazgo europeo; y por el rol periodístico que están asumiendo las instituciones, eliminando a los intermediarios y transformadores de la información, están reduciendo la variedad de información a un único mensaje.

Por otro lado, el exceso de información provoca desinformación. Los numerosos recursos informativos y su desorganización provocan que el ciudadano no tenga fácil acceso a aquellos datos que no sean los que las instituciones quieren colocar en la agenda mediática.

La presencia institucional comunitaria en la web 2.0 adolece de la misma problemática. La Unión Europea impone sus mensajes, desaprovechando las posibilidades que ofrece actualmente la red. Y sin embargo, aquellas herramientas favorecedoras del debate, la reflexión y la educación en cuestiones comunitarias, apenas tienen eco entre las sociedades europeas, posiblemente porque estos asuntos no sean la prioridad institucional en este momento.

Todo ello relega a un segundo plano la función formativa que pueden asumir tanto los medios como las propias instituciones europeas, más interesadas en hablar de sí mismas que en generar conocimiento. Se olvidan una vez más del ciudadano, y de que a él, como ya dijo Ignacio de Loyola hace cinco siglos, el mucho saber no le llena el alma, sino el sentir y disfrutar de las cosas en su interior. En este caso, sentir y disfrutar Europa.

Montevideo, una ciudad educadora

José María Hernández Díaz

E-mail: jmhd@usal.es

(Universidad de Salamanca)

Tuve la oportunidad de visitar Uruguay hace algún tiempo, invitado por la Dra. Andrea Díaz Genis como conferenciante en el congreso internacional que se organizaba en la Universidad de la República sobre “Educación en el Uruguay”, con la participación de varios centenares de profesores, educadores, científicos de la educación, procedentes de varios países del entorno, además de Uruguay (sobre todo Brasil, Argentina, Chile, Colombia, Paraguay). La estancia se amplió unos días más en Montevideo, para impartir un seminario específico en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

Al lado de dos gigantes territoriales y demográficos como Brasil y Argentina, Uruguay parece un país más pequeño de lo que es (176 mil kms²). En la actualidad no llega a los tres millones y medio de habitantes, la inmensa mayoría de ellos población de procedencia europea al 92%, con alguna población afro, y muy pocos individuos de origen indígena. Uruguay mira todos los días al Río de la Plata, en sentido real y simbólico, si bien Montevideo intuye, necesita y rehuye al mismo tiempo la capacidad de atracción y rechazo que representa la gran urbe de Buenos Aires, a tan poca distancia, cruzando el Plata.

Montevideo se nos presenta como una ciudad desconchada a veces, como Buenos Aires, aunque menos que ésta, pero con una vida social, cultural y artística muy sugerente. Por todos sus poros destila debate, lectura, sugerencias políticas, propuestas de diálogo, lugares de encuentro, de paseo, museos, librerías, salas de cine y teatro. La capital concentra más de la mitad de la población del país, pues con los núcleos de población de inmediata conexión, el gran Montevideo, nos encontramos en torno a los dos millones.

A pesar de sus limitaciones urbanísticas, que las tiene, de algunos despropósitos de derrumbe y construcción en la zona centro, Montevideo es una ciudad ordenada, racionalista, organizada con criterio, con civilidad y equilibrio, con sensación de seguridad en la calle. El sistema de seguridad social del Uruguay evita encontrarse a cada paso con la pobreza manifiesta que se hace tan visible en otras ciudades de América, del Norte y del Sur. El hecho de que, por ejemplo, el acceso a todos los monumentos y museos sea gratuito induce al visitante a valorar más y mejor su organización social y cultural. Guarda todas las bazas de convertirse para nosotros en una ciudad para vivir y disfrutar con dignidad.

Claro que son muchos los restos y efectos de etapas sombrías de su reciente historia (como la dictadura militar de 1973 a 1985), o la más reciente y creciente influencia del modelo anglosajón en algunas formas de consumo, urbanismo y relación social, o la pérdida de la identidad de un país afortunado y culto tal como se construye y aparece al mundo, sobre todo en el primer tercio del siglo XX. Pero persiste y está arraigado un estilo europeo de vida, dieta, restaurante, paseo, sociabilidad y convivencia, sin escapar de los efectos también visibles de modos de vida propios de la más alta burguesía o del turismo de élite.

En algún sentido, y desde una hermenéutica a un tiempo económica, social y simbólica, también Montevideo viene a ser una versión particular de las influencias del flamante e muy influyente Centro Gallego (heredero de la emigración masiva de principios del siglo XX, con varios miles de asociados, ubicado en el corazón de la capital y con un prestigio imponente en la vida pública y los negocios uruguayos), y los efectos no menos sentidos de dos fenómenos sociales y culturales como son el impacto de los modos de vida de los ricos del mundo y América en torno a Punta del Este, y los persistentes cada día del año que vienen del otro lado del Mar de Plata, de Argentina.

La escuela en la ciudad

José Pedro Varela, Carlos Vaz Ferreira, José Batlle Ordóñez son tres nombres claves del periodismo, la política y la educación uruguaya en toda la etapa contemporánea. De ellos encontramos numerosos testimonios y menciones, en calles, edificios, plazas, nombres de ciudad en el Uruguay y Montevideo actuales. Son tres referentes de modernidad y cultura uruguaya. Batlle debe ser recordado sobre todo por la estabilidad política que logró dar a la emergente república uruguaya en el primer tercio del siglo XX. Vaz Ferreira, amigo personal e intelectual de Miguel de Unamuno, merece un reconocimiento por su peso filosófico y cultural, como escritor relevante y ensayista, por su desempeño en el rectorado de la universidad. José Pedro

Varela es el buque insignia de la reforma educativa que pone a Uruguay en la avanzada pedagógica mundial desde 1876 en adelante, por sus escritos y convicciones personales, por la tarea político escolar que desempeña al frente de la Dirección General de Instrucción Pública de la República Oriental del Uruguay desde 1876 hasta su muerte en 1879. Este último es el autor de dos piezas insustituibles, clásicas de verdad en la cultura pedagógica de toda América: “La educación del pueblo” y “Legislación educativa”, que emergen desde una copiosa e influyente obra pedagógica de este escritor periodista y político.

En muchas manifestaciones de la vida cotidiana de los uruguayos se viene a percibir esta experiencia educativa de larga duración emanada de tales insignes políticos y educadores. Se observa en la prensa, en los programas de la campaña política (tan activa y brillante una vez más, cuando nosotros visitamos el país y se encuentra en los primeros meses de tanteo entre los líderes de los partidos), en los anuncios, en la conversación con los profesores, en los problemas que preocupan al ciudadano y a los padres, en un sinnúmero de circunstancias que delatan ese vivo interés por la educación. Lo educativo es un asunto público que interesa y preocupa a todos, se muestra muy vivo y presente en el devenir cotidiano.

Es envidiable el interés ciudadano por el debate y la conversación, por la visita a los museos (de acceso gratuito pleno y universal), porque son expresiones propias y no ajenas de la vida educativa, más allá de la escuela. Pero las escuelas de diferentes niveles antes de acceder a la universidad emergen en muchas partes de la ciudad, en ocasiones con una imagen de ausencia de mantenimiento externo evidente, acorde con la no buena atención socioprofesional y salarial a los profesores (como de forma lamentable sucede en casi toda América Latina), a pesar de observar en diferentes conversaciones el interés y buena formación de estos profesionales.

Pondremos solamente un ejemplo entre tantos posibles respecto a esta presencia y visibilidad pedagógica en la ciudad. Es muy frecuente observar a maestros y maestras, con grupos de niños bien entrenados, con cuaderno de campo en la mano o en la mochila, visitando el mercado, grandes almacenes, rastrillos populares, el Museo del Gaucho, el Museo de Historia Nacional, el Museo Artesano, el panteón de Artigas, en la entrada al Parlamento, el Teatro Principal, comentando una exposición dedicada a los pueblos del mundo con pintores de primer nivel en la Plaza de la Independencia, calles y lugares de la ciudadela, en la catedral de Montevideo, en el museo cubista de García Torres (extraordinario pintor uruguayo diseñador de juguetes, defensor del universalismo artístico). En la calle se aprende, como buenos defensores de la escuela activa que desde hace más de un siglo diseñaron los pedagogos uruguayos, encabezados por el ya mencionado José Pedro Varela.

El Museo Pedagógico de Montevideo

El Museo Pedagógico José Pedro Varela de Montevideo, ubicado en la plaza Cagancha, es una de las instituciones pedagógicas más arraigadas en la capital y en el país. Se crea en 1889, en el contexto de la reforma escolar valeriana, siguiendo pautas muy semejantes a las de otros museos pedagógicos europeos, principalmente el de París (1879) y el de Madrid (1882). Desde su origen ha tenido la fortuna de permanecer en el mismo edificio, donde está hoy activo, y que fue construido expresamente ad hoc, para los fines educativos que se proponen. Es en el mundo uno de los museos pedagógicos de mayor continuidad y renombre.

Después de mantener una breve entrevista con Cristina, la Directora de la Biblioteca Pedagógica (compartiendo un amable café de mañana), y la Directora del Museo Pedagógico, ambos organismos contiguos, pero en la actualidad independientes en lo administrativo, pasé una jornada deliciosa escarbando en los surtidos anaques de fondos pedagógicos bibliográficos, con envidiables colecciones de revistas de muchas de las publicadas en todo el mundo desde el último cuarto del XIX y todo el siglo XX.

Luego, con detenimiento y placidez, disfruté de una serena visita a las diferentes salas del Museo Pedagógico de Montevideo, nutriéndome de objetos y sensaciones histórico educativas. Comencé con la sala dedicada a José Pedro Varela, padre de la exitosa reforma educativa uruguaya, quien fallece en 1879. Otros pedagogos del país también cuentan con sala, entre ellos el creador del Museo, Alberto Gómez Ruano. Es muy interesante recorrer todas ellas, con calma, observando los detalles y objetos, puesto que van destinadas a explicar al visitante las diferentes etapas del sistema escolar uruguayo desde la cultura material de la escuela: objetos, documentos, fotografías, aparatos, mobiliario, orden, iconografía, elementos de la vida cotidiana de la sociedad del momento y de la infancia de la época.

Al final todavía fue más gratificante encontrar a la entrada del Museo Pedagógico a un grupo de unos 20 escolares, con su maestra, preparados para iniciar la visita a este centro pedagógico, cada uno con su cuaderno de campo, muy bien entrenados y organizados desde el aula. Era evidente que el Museo Pedagógico de Montevideo, que inicialmente se plantea como centro de formación de maestros, y lugar de documentación y recursos para la investigación pedagógica, desempeñaba a diario una tarea formativa y difusora con todo tipo de ciudadanos, y en particular con los niños en edad escolar.

Nuestra íntima satisfacción por la persistencia y continuidad de esta centenaria institución pedagógica que, aun sufriendo sobresaltos, algún expolio (recordemos lo sucedido en la dictadura militar de los años 1970, según nos comentaba personal de la Biblioteca y del Museo), y bastantes dificultades económicas para sostenerse, ha sabido cumplir durante más de un siglo

con la más que loable función formativa y pedagógica que sus creadores le asignaron.

Desde luego, este Museo Pedagógico es un cualificado signo de distinción pedagógica para Montevideo y para la República del Uruguay. ¡Larga vida!

La Universidad de la República

La universidad nace en Uruguay en 1849, después de una etapa fundacional, que dará lugar a un periodo estable pero poco activo en organización y docencia. Pero a partir de 1908 se emprende una reforma profunda, impulsada por el propio presidente Batlle, que fomentará una auténtica modernización y avance en la institución.

Hoy la sede central de la Universidad de la República se encuentra en el edificio modernista que se inaugura en 1909, en la calle 18 de julio, muy próxima al Parque Batlle y el Estadio Centenario, también cerca del Liceo Francés (creado en 1937) y de la Biblioteca Nacional del Uruguay (erigida en 1955, un poco estancada de fondos bibliográficos, nos pareció). En ese bello edificio, expresión de una etapa feliz para la economía, la cultura y la educación en Uruguay, de la que parte de responsabilidad tienen rectores de la talla de Vaz Ferreira (ejerció el cargo de 1928 a 1941), se ubican las facultades y estudios que se impartían hace un siglo.

En la actualidad ese edificio conserva el parainfo, servicios generales del Rectorado, otras instalaciones complementarias, y la Facultad de Derecho. Su diseño cabalga entre el modelo espacial centripeto, de vieja universidad monástica (con varios patios interiores, casi siempre mirando hacia adentro), y otro modelo más racionalista que ofrece orgullosa cara y visibilidad externa, poder intelectual, racionalidad, e invita al diálogo de la ciencia con la ciudad, la vida y la sociedad.

Otras facultades de la Universidad de la República del Uruguay que pudimos visitar fueron la de Veterinaria, instalada en su día (hace cien años) muy a las afueras, en edificio de época, elegante, pero a punto de ser abandonado por otro hoy mucho más funcional. Me resultó muy favorable y chocante en esta Facultad de Veterinaria, la pasión por la docencia universitaria que mostraba un gran grupo de profesores, jóvenes o no tanto. Desde luego no es tan frecuente toparse con esa ilusión por la docencia en otros espacios de educación superior de Europa y América. Más bien al contrario.

Más rápida fue nuestra ojeada por la Facultad de Ciencias, ubicada en un moderno y funcional edificio de plantas, de dudoso gusto, pero en proximidad acompañada de una sección del Instituto Pasteur.

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación vive en el corazón de la ciudad, calle Magallanes, distrito de Cordón, en un antiguo edi-

ficio construido en los años 1920 que cobijó un colegio confesional de procedencia italiana, dedicado a la formación de las élites femeninas uruguayas. Con las limitaciones propias de la edificación del momento, denota saber y vitalidad pedagógica, a pesar de las débiles dotaciones económicas que todavía se dedican a los establecimientos docentes. Sin embargo, en su interior se percibe ambiente intelectual, ganas de trabajo docente e investigador en los departamentos, en los profesores. Una recomendación especial desde este establecimiento es la revista de filosofía e historia de la educación titulada "Fermentario", en honor a uno de los escritos del prestigioso Vaz Ferreira.

En todo el país no existe otra universidad pública que ésta, si bien existen en ciernes algunas extensiones en el interior, a través de lo que desde 2007 se denomina "Universidad Nacional de Uruguay". Y por parte de la iniciativa privada, desde hace ya algún tiempo, se incursiona y avanza en algunos campos de la economía y el derecho, ingeniería, la informática y la docencia, siguiendo el modelo mercantil implantado en todo el continente americano por los conocidos "amigos del Norte": invertir poco y rentabilizar la creciente demanda de formación y educación superior, y el esfuerzo de muchos profesores no muy bien remunerados. Por cierto, el nivel medio de formación cultural y pedagógica de los profesores uruguayos de todos los niveles, tal como hemos apreciado, nos parece muy cualificado y favorable. La academia tiene altura científica y pedagógica más que respetable. No obstante, aún son muy visibles los efectos de la intervención militar (1973-1985) sobre la universidad uruguaya. Sigue cicatrizando heridas que supuran.

Libros por doquier, teatro y tango en el Fun Fun

La pasión de los uruguayos por el libro, la lectura, el diálogo, el debate literario y científico, la poesía y la literatura, la filosofía y el ensayo, era para nosotros conocida a distancia y por referencias, pero nunca hasta entonces habíamos tenido la oportunidad de comprenderlo in situ, de palparlo.

No vale remitirse solamente al ambiente académico para entender el peso del libro en la sociedad uruguaya. Hay que pasear la ciudad, el casco antiguo y todo el ensanche de la misma, tal como alcanza a expandirse hasta mediados del siglo XX. En especial es digno de ser visto y contado el panorama cultural de la ciudad que se observa por ejemplo en la calle 18 de julio, una de las arterias clásicas. Allí todo es libro, librerías, decenas de ellas, muchas y excelentes (Librería Papacito, Librería Pucho, Librería América Latina, Librería Puro Verso, Plaza Libros, Ateneo de Montevideo, son algunos nombres entre decenas de ellas). Se encuentran libros de viejo y de nuevo, libros de todos los temas, campos y saberes. Desde luego están a la vista lo de literatura y poesía. Mario Benedetti allí, en su salsa, acabando de morir, presente por todas partes. Fue para mí un lujo, que además tocó mi fibra más íntima,

poder tomar café en el mismo lugar, del Montevideo antiguo, en que durante años el gran poeta Benedetti se sentaba a diario para escribir, fumar, hablar, escribir, y a veces recitar de viva voz a su o sus acompañantes. Un placer intelectual muy difícil de describir fue el que sentí aquella mañana, fría también, pero bella. Sabor y estética de calle, pero de primer nivel.

Como el teatro, los teatros, decenas de ellos, pequeños y recoletos, grandes y ambiciosos, de tipo experimental y temas sesudos, y de representaciones más próximas a la comedia. Todos caben en esta ciudad de cultura, y se mantienen porque son precisos, necesarios. Montevideo, su culta sociedad, vive y entiende de teatro, lo saborea y disfruta. Está acostumbrada a ir al teatro, con precios, eso sí, bastante más asequibles que en otras ciudades del mundo.

El Carnaval de Montevideo es uno de los más sonados de toda América, con un arraigado poder de convocatoria popular, con charangas y competiciones de canciones corales, todo ello muy bien valorado y sentido por la población. Como en algunos lugares del mundo, los barrios a veces se organizan para acompañar, entrenar y aplaudir las actuaciones de su respectiva charanga. Tiene todo ello un impresionante papel cultural, de invitación a la participación, a la creación del sentido colectivo y solidario. Montevideo se convierte entonces en una especie de gran teatro en que la ciudad hierve gracia, música, pasión, sentido de barrio y grupo, música, canción, chispa y crítica. Es la escuela de la vida cotidiana, instalada en cada uno de los muchos rincones de representación de la ciudad, abiertos o cerrados.

Como sucede con el valor educativo del tango, tal como pude comprobar y disfrutar en una inolvidable sesión de tango en el Fun-Fun. Claro que había escuchado tango en Buenos Aires, en la calle y en algún local, de tono elegante y cuyo nombre no recuerdo. Pero la sesión de tango popular en el Fun Fun, local muy popular al parecer, cerca del Teatro Principal de Montevideo y de la Plaza de la Independencia, fue para mí especial, penetrante, profunda, cargada de sentimiento en el acordeonista y los dos cantantes de tango, el y ella, con sendas voces poderosas, valientes, con raíces. Allí me contaron que el origen real del tango es de Montevideo, del puerto que dio origen a la ciudad, pero que luego trascendió a Buenos Aires. Opiniones que respeto. Fue desde luego una noche llena de intensidad sonora, de sentimiento, de compartir sabores también populares, de productos propios del picoteo uruguayo, que ahora mismo no podría describir con precisión.

Piriápolis, con olor a racionalidad y universalismo

En compañía de las profesoras Beatriz Medina (Universidad de la República) y Adriana Mattar (Universidad de San Carlos, en Brasil), conduci-

dos por Marcelo, de la Facultad de Veterinaria, nos encaminamos por la costa, siempre mirando al Mar de Plata, dirección a Punta del Este.

La primera parada era inevitable. Había que tomar café, en mañana fría, propia del invierno del sur, y había que hacerlo en un lugar especial. Se trataba de todo un símbolo de la historia social, turística y económica de la República del Uruguay, y de su país vecino (y con frecuencia nada fraterno), como es Argentina. Nos referimos al gran Hotel Argentino, que funciona desde 1930, época dorada aún de la economía uruguaya y argentina. Es desde luego un símbolo de la riqueza de la época, punto de atracción para el descanso de lujo de todo el Cono Sur, y de forma especial de la ciudad de Buenos Aires. La colección de fotografías de la época, documentos, iconografía y utensilios diversos que pueden observarse en paneles, cuadros, vitrinas, estanterías diseminados por las amplias galerías y del hall del Hotel Argentino habla por sí misma al visitante de la conexión directa, diaria y permanente, con la ciudad porteña por antonomasia, ubicada a la otra parte del Mar de Plata, a muy pocos kilómetros en línea recta. Ha sido durante décadas este hotel, y lo sigue siendo, el punto de descanso y encuentro de grandes familias capitalistas, comerciantes, ganaderas de Argentina, Uruguay, Brasil, y en menor medida de Paraguay y Chile, y otros países de Sudamérica. También es cierto que parece un lugar turístico algo venido a menos, sobre todo si lo comparamos con los atractivos, el glamour y la moda que representa la muy próxima y artificiosa ciudad conocida como Punta del Este, aunque ésta abarca mucho más que la ciudad en sí.

Pero volviendo al flamante Hotel Argentino, nos parece un vivo ejemplo para la reflexión en torno a la historia del siglo XX en su área de influencia, su posición indudable en la economía y geopolítica de varios de estos países, su emblemática posición durante años al ser reconocido como el hotel más lujoso y de primera línea de América del Sur. Es una lección de pedagogía y de historia viva sobre el siglo XX, visible en su arquitectura, jardines, detalles de interior, ornamentación, servicios de hostelería y atención a un cliente exquisito y pudiente, capaz de compensar el lujo y atenciones recibidos con jugosos pesos o dólares.

Piriápolis es sin duda una ciudad muy especial. Y no porque sea muy antigua, porque no lo es, pues no llega ni a un siglo siquiera de su puesta en pie. Se encuentra en el departamento de Maldonado, a unos 90 kms de Montevideo, y antes de llegar a Punta del Este, lugar de encuentro para los ricos de todo el mundo, sobre todo de América del Sur. Una especie de Costa Azul, Marbella, o Ibiza de nuestros días, pero con pedigrí de los famosos y felices (para algunos) años veinte

Francisco Piria, hombre de tortuosa biografía, que se enriquece en el floreciente Uruguay de las dos primeras décadas del siglo XX, era un empren-

dedor nato. Pasa por muy diferentes oficios, y finalmente se erige en constructor, capitalista en mil negocios, llegando a ser un gran potentado, de gran nivel, comparable al de grandes industriales y ganaderos porteños. Compra amplios terrenos cerca de Ciudad del Este, cerca de donde se construirá el flamante Hotel Argentino, y entre la segunda y tercera década del siglo XX crea ex novo esta nueva ciudad, Piriápolis, con su nombre, con el diseño racionalista que sus técnicos y arquitectos le ofrecen, con puerto propio en Río de la Plata, cerca de Punta Fria, con un bello Cerro de San Antonio oteando el panorama.

Y en proximidad su casa de recreo, y de negocios, y de tenidas masónicas. Todo el diseño arquitectónico, la organización interna, cantidad de detalles, la organización axial y geográfica, todo destella fraternidad masónica. Se conserva expresamente, en blanco y negro, organizada con buen criterio, la sala de reuniones, de tenidas, de encuentros de hermanos. Fue ocupada durante algún tiempo por un embajador turco, pero por fortuna ahora vuelve a ser restaurada con los criterios originales. La visita a este palacete-castillo-finca de recreo despierta reflexiones de universalidad, propuestas pedagógicas de cosmopolitismo, en muchos detalles, en muchos. Muy cerca de Montevideo, una ciudad floreciente cuando nace Piriápolis.

El fútbol en Uruguay, un valor educativo añadido

Fue para los uruguayos aquel día uno de esos mojones negros que no se pueden olvidar en la historia patria, pues se trataba nada más y nada menos de un partido internacional de fútbol. Jugaban en el Estadio Centenario de Montevideo, junto al parque Batlle, al final de la avenida 18 de julio, dos históricas selecciones nacionales de fútbol, las de Uruguay y Brasil. Por todas partes se veía en la ciudad ambiente alegre y caldeado de la torcida brasileña y las peñas uruguayas, a pesar de la tibia y húmeda temperatura del incipiente invierno del hemisferio sur.

Conviene recordar al efecto que Uruguay, dentro de sus dimensiones territoriales y demográficas, es una potencia histórica en lo que a fútbol se refiere. Ha sido en dos ocasiones campeón mundial de selecciones nacionales, es una cantera inagotable de grandes futbolistas (baste recordar dos mitos próximos a nosotros como son Francescoli o Forlán), tiene en la contienda internacional equipos de inexcusable referencia como el Peñarol de Montevideo (por no citar otros), conserva lugares de memoria universal para la historia del fútbol, como el ya citado Estadio Centenario, y no seguimos hablando del deporte nacional por excelencia, motivo de pasión colectiva como en pocos lugares del mundo.

Pero para nosotros lo más llamativo, y sugerente desde el punto de vista educativo, es la raigambre popular y colectiva que ha alcanzado el fútbol en

la sociedad uruguaya. Muchos barrios de la capital, y de otras ciudades del interior, ofrecen al visitante una imagen insólita de compromiso histórico con el fútbol, con la formación de niños y jóvenes a través de este deporte. Son muy abundantes las canchas en cualquier rincón del país, pero son muchas más las sociedades y clubes populares en que familias enteras, de todas las edades, viven solidaria y apasionadamente los colores de su equipo, de su club, de su barrio. Aquí no cabe duda alguna que cada uno de esos cientos y miles de clubes de fútbol desgranados por todo Uruguay, todos y cada uno de ellos, son mucho más que un club. Estos clubes populares son espacios de encuentro y sociabilidad de familias y generaciones, oportunidades permanentes para la educación y la formación a través de un deporte. Uno de estos equipos-club del Uruguay, visto desde dentro, y en su contexto ciudadano y de barrio, es una oportunidad para comprender la riqueza que encierra en sentido histórico y puro el fútbol, su dimensión deportiva más profunda. Es evidente, que trascendiendo lo que más tarde ha convertido a este bello deporte en un espectáculo de masas cargado de nubarrones económicos, mediáticos, ideológicos, y espacio de miles de frustraciones para jóvenes con falsas expectativas o necesidades infundadas.

Pero lo atractivo de este valor educativo del deporte, del fútbol en concreto, tal como se vive hoy aún en el Uruguay, es el arraigo que ha alcanzando, los valores que defiende, el reconocimiento social recibido, que se muestra insustituible. Es que Uruguay, por razones que se explican desde el protagonismo mundial que alcanza en sus relaciones económicas, sociales y culturales en las décadas finales del siglo XIX, y sobre todo hasta la mitad del XX, mantiene un elevado nivel de vida, y se codea con los países más avanzados en todos los campos de las ciencias, los saberes, la cultura, el deporte. De ahí la temprana presencia, atractivo y el arraigo de que goza en la República del Uruguay un deporte de origen inglés, como el fútbol, que se convierte en un fenómeno social y educativo envidiable en un pequeño país de América del Sur, donde las tradiciones europeas son más fuertes incluso que en el viejo continente. Así se explica ese impacto social tan profundo del fútbol en Uruguay. Lo del fútbol en Argentina es, desde luego, otro capítulo aparte.

Sólo resta mencionar que ese día, un triste sábado de junio, sucede en el Estadio Centenario lo que hasta entonces nunca había acaecido en ese mítico lugar de memoria colectiva de los uruguayos. La selección nacional de Brasil gana a la de Uruguay por un escandaloso resultado, a domicilio, y en Montevideo. Mejor no mencionar cifras de escarnio. Pero el desencanto y la tristeza colectiva de los uruguayos era tan notoria e imposible de mitigar como el desconsuelo que corría por doquier.

Creación literaria

El péndulo, Coltraine y El invierno. Poemas para espantapájaros

El péndulo

Aquí sentada, en este rincón donde nace la fiebre
y resbala tu recuerdo entre mis dedos gota a gota.

Es la hora de la bruma y la obsidiana,
de las miradas que se ocultan bajo el hierro y el deseo.

Es la hora en que los ruidos se apagan,
es ese lugar de cada noche
en que el sonido se solapa, se sincroniza...

Y la oscuridad, se llena del silencio inexacto
de las respiraciones y los pulsos,
de la oscilación lenta y agónica del pecho.

Es la hora del péndulo
golpeando tu sombra a través del espejo,
como una hebra de brillante aurora
desnudando la tierra oscura.

Coltraine

«Siempre te ríes a destiempo: te consideran cruel y despiadado cuando en verdad, no eres más que resistente y duradero. Pero, si te ríes cuando otros ríen y lloras cuando otros lloran, en ese caso tienes que prepararte para morir como ellos mueren y vivir como ellos viven. Eso significa tener la razón y llevar la peor parte a un tiempo.

Significa estar muerto en vida y vivo, sólo en la muerte. Nada es cierto ni falso, es el pensamiento el que hace que lo sea.

Y, cuando te empujan más allá del límite, tus pensamientos te acompañan y no te sirven de nada». (Henry Miller. *Tropico de Capricornio*, 1939)

Al principio nada eras
-Retazos de mi aliento rimados con el tiempo
Se retorcían en el vientre de tu madre-
Luego entraron en nosotros
John Coltraine y la locura.

El Invierno

Las últimas luces del día se filtraban
tras la oscura raya gris
denunciando el perfil del horizonte.
Con olor a ruido de castañas.
Nosotras paseábamos muy juntas,
sujetando las manos con firmeza,
cerca de esa alabrada rota
por la que siempre se cuele el Invierno.
Tu perfil ambarino
se recortaba contra el cielo exhausto.
Una palabra Azul en la puerta de tus labios
como una nota olvidada
-suspendida entre la vida y los sueños-
rasgó la densidad del aire.
Yo apreté con fuerza los ojos
y muy lentamente, comencé a caminar a ciegas.

Brenda Melero Ventola

Recensiones

Albert Gómez, M. J. (2010): *Derechos humanos, educación y sociedad*, Madrid, Ramón Areces, UNED, 2010.

Las nuevos cambios producidos por el Espacio Europeo de la Educación Superior han motivado la inclusión de nuevas materias en las titulaciones del ámbito de la educación, como sucede con la asignatura *Derechos humanos y educación* en el grado en Educación Social y el de Pedagogía. A pesar de ser un tema habitual, con una amplia tradición, su actualidad y referencia no deja de estar vigente en la formación pedagógica actual. En el nuevo contexto social e internacional es esencial para los docentes, educadores y pedagogos del S. XXI, conocer las implicaciones y las aplicaciones actuales de los derechos humanos, tanto en la sociedad como en la educación. Advierte la autora de este trabajo que, *uno de los problemas que se presentan habitualmente a la hora de estudiar los derechos humanos es su carácter pluridimensional –que afecta a la conceptualización de los mismos y su fundamentación –que puede realizarse desde diferentes perspectivas teóricas–*. Además, asegura que el reconocimiento de los valores que forman parte de la vida humana y que están reconocidos sin dar lugar a dudas por la sociedad actual, como la libertad, igualdad, solidaridad, el respeto a la dignidad humana, la multiculturalidad, la diversidad social, la convivencia pacífica, la educación y formación de las personas son factores determinantes para el quehacer diario de docentes, educadores y pedagogos, ya que la consecución de todos ellos en sus prácticas diarias representan un desafío cargado de dificultades y obstáculos.

La obra se estructura en once capítulos, mediante los que se describe de

manera minuciosa y precisa los principales ámbitos que componen esta disciplina. El primer capítulo se centra en la pluridimensionalidad de los derechos y su fundamentación, a la luz de las principales teorías (racional, iusnaturalista, positivista, contractual, o humanista). En el segundo, la obra se centra en los orígenes y la evolución histórica de los derechos humanos, desde sus primeros intentos de declaraciones a las conquistas sociales del pasado siglo, así como el proceso de consolidación que han alcanzado hasta el momento presente. El tercer capítulo se detiene en la naturaleza –es decir, en lo que son–, las características que los determinan y las funciones que cumplen estos derechos –para qué sirven–. Los tres primeros capítulos nos conducen a la presentación y análisis de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de las diferentes generaciones de derechos que existen, las diferencias que suponen, o la preeminencia de unas sobre otras. Asimismo, la autora considera fundamental la identificación y el reconocimiento de los valores que guían los principios universales de los derechos humanos. Estos elementos y otros de gran interés centran el objeto de interés de los capítulos cuarto y quinto.

En lo que podría considerarse una segunda parte de la obra, la atención se centra en aspectos más concretos de los derechos humanos, como el derecho a la educación y a la cultura y su estrecha relación con los objetivos educativos fundamentales (capítulo sexto). Además, en este apartado se analiza el desarrollo del derecho a la educación en los diferentes documentos y declaraciones, nacionales e internacionales, que se han promulgado en los últimos años –la Declaración

Mundial de Jomtien o la Convención de los Derechos del Niño-. El siguiente capítulo (el séptimo) se ocupa de la relación de los derechos humanos, con los nuevos enfoques de las políticas sociales, con sus estrategias desde una perspectiva humanista, y con la educación para la ciudadanía, como una garantía básica para el desarrollo social. Para la profesora Albert, *los derechos humanos están indisolublemente ligados a la ciudadanía, mediante una relación de implicación profunda, que se comprende si se considera a la ciudadanía como un atributo natural de todo hombre o mujer*. Se incluye por tanto en este capítulo, una conceptualización de la ciudadanía, de su significado y de lo que implica –en términos de objetivos- la educación para la ciudadanía y los derechos humanos. En el capítulo ocho se destaca la interculturalidad en la perspectiva de los derechos humanos, como el principal reto ante la diversidad social. En él se analiza, por ejemplo, el papel de la interculturalidad en la resolución de conflictos, así como el valor que ésta aporta para el logro del respeto necesario ante el crisol cultural y étnico que caracteriza a la sociedad mundial del S. XXI y ante sus conflictos internos. Por tanto, en el capítulo nueve, la obra se hace eco de la importancia de los derechos humanos, como soporte y fundamento para la educación para la paz y para la convivencia pacífica, además de como alternativa para gestionar los mencionados conflictos. El penúltimo capítulo recoge la importancia del derecho a la formación, al trabajo, al desarrollo y a un medioambiente sano; los dos primeros como elementos vitales para conseguir la equidad y la igualdad de oportunidades, y los dos siguientes necesarios para la sostenibilidad social y el desarrollo de los pueblos. El último capítulo, quizá el más importante de la obra reseñada, se dedica a la dimensión organizativa y metodológica de los derechos humanos y en la práctica educativa. Expone la autora que, *la mejor garantía para el respeto de los derechos humanos es, sin lugar a dudas, la implantación*

de una cultura educativa para estos derechos. Su respeto y defensa se consiguen exclusivamente por su conocimiento y comprensión; y la educación constituye la base ineludible para implantarla. Así pues, la autora pretende responder a las preguntas ¿Qué es educar para los derechos humanos? y ¿en qué consiste? Se ofrece un marco de objetivos y contenidos posibles, importantes orientaciones metodológicas –principios, métodos y técnicas adecuadas- y una serie de recomendaciones internacionales, que se deben tener en cuenta a la hora de planificar un proceso de enseñanza y aprendizaje de educación para los derechos humanos.

Todos los capítulos de esta publicación presentan una ordenación característica, propia de la metodología empleada en la educación a distancia –objetivos, esquemas de contenido, desarrollo, ejercicios de autoevaluación, soluciones y bibliografía-, intención fundamental para la cual se ha elaborado este trabajo. Cada uno de ellos está configurado como una unidad temática que va profundizando progresivamente en los contenidos y sus derivaciones, lo que le facilitará al lector la comprensión de los principales aspectos y la detección con claridad los elementos clave, independientemente de que el lector sea estudiante, profesional, o interesado en estos asuntos concretos. El valor de este trabajo es muy significativo, tanto por su contenido –de difícil aproximación para su elaboración-, como por la metodología empleada para su presentación final, que lo hace más accesible, cercano y ameno. Se echa en falta, quizás por todo lo que sugiere el tema objeto del trabajo presentado, un capítulo final de conclusiones generales e impresiones –un epílogo reflexivo-, que aporte a la obra una visión global y también prospectiva. Sin embargo, el carácter didáctico de esta publicación –concebido como manual para esta asignatura- ha podido motivar esta ausencia, para no influir en demasía en la mente del estudiante. No obstante, se

podrá llegar a esa conclusión global tras su lectura y valorar en perspectiva, la estrecha y necesaria relación entre los derechos humanos, la educación y la sociedad, como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje que esta publicación pretende.

Alfonso Diestro Fernández

CAGNOLATI, Antonella: *Maternità militanti. Impegno sociale tra educazione ed emancipazione*, Roma, Aracne: Donne nel Novecento, 2010.

El volumen intenta sacar a la luz una serie de figuras femeninas que -en un periodo bastante significativo de crecimiento en alfabetización y difusión de esa idea de escolaridad- operaron en el ámbito de la docencia, sea como portadoras de nuevas teorías pedagógicas, sea al frente de la enseñanza práctica y cotidiana en los institutos de enseñanza, sea como periodistas y escritoras, comprometidas también con la filantropía y la asistencia concreta y pragmática a los más débiles y marginados.

En un espacio cronológico especialmente interesante -a partir de la mitad del siglo XIX y hasta la llegada del Fascismo- la elección focalizada e intencional del Estado por dar vida a una escolarización de masa, incluso en ámbito femenino, por presentar la docencia como un bien en sí mismo, tanto para el individuo como para toda la nación, hizo que la escuela se configurara como lugar y símbolo de emancipación de las mujeres, de la salida del inmovilismo y de la subalternidad.

Así pues, la cesura de la época fue representada por millares de jovencitas que llenaron las escuelas y, por consiguiente, del ejército de maestras que con dedicación y valentía, se lanzaron a la «misión» de modernizar la sociedad, garantizando, con su presencia, niveles de alfabetización hasta en las provincias más remotas.

El panorama se muestra bastante heterogéneo: desde las maestras de

campo hasta las «señoritas» que enseñaban simplemente buenas maneras y costumbres a las hijas de la buena burguesía ciudadana, desde las docentes «despedidas» más tarde de las escuelas técnicas, hasta el personal de los colegios de señoritas, una gran cantidad de mujeres se conciencia de su propio papel y empieza también a fomentar organismos que las representen, como la *Unione Magistrale*, o bien a fundar periódicos «de categoría», como por ejemplo *Il Corriere delle maestre*, dando vida, de esta forma, a un asociacionismo variado y activo.

También resulta interesante la aportación de figuras ejemplares para el desarrollo de teorías educativas, o bien la acción de difusión de nuevos modelos de comportamiento femenino a través de novelas y bocetos sociales, lecturas para jovencitas, breves tratados morales, todos con el objetivo de difundir consejos, preceptos y normativas sobre ética dirigida a chicas.

Los ensayos recogidos en el volumen intentan profundizar en la actuación de algunas figuras femeninas que -luchando contra estereotipos misóginos y prejuicios sociales ampliamente compartidos en la sociedad europea- han emprendido de forma tenaz caminos poco usuales, enfocados a conseguir los instrumentos básicos para combatir contra una cultura que les impedía cualquier forma de emancipación, para proceder a un reconocimiento que pueda, de forma eficaz, esclarecer en primer lugar el perfil biográfico, para evidenciar genealogías, redes de unión, *patrocinio*, encuentros y amistades fundamentales que hayan dado un giro determinante en el itinerario de su existencia. Para ilustrar esto, parece de notable relevancia el texto articulado de Patrizia Gabrielli que enfatiza bien cómo el crecimiento cultural y político de las «maestras» es consecuencia de las aportaciones garantizadas por una red de amistades y de comulgar con ideales y praxis, con el objetivo de poner las bases para luchar por conquistar una serie de derechos irrenunciables.

En segundo lugar, la inserción en una realidad laboral escolar que pueda haber determinado una elección existencial o una trayectoria política, estableciendo sinergia entre la cotidianeidad vivida y las dificultades: figura ejemplar es la de Alda Costa, mártir antifascista, que une, en su vivencia, la preocupación por los alumnos pequeños y la protesta contra la exagerada alteración de la escuela llevada a cabo por el fascismo, considerada por ella, sin embargo, como la única institución que debe formar a ciudadanos y *no* a súbditos.

En tercer lugar me interesa destacar la actividad enfocada a la elaboración de nuevas teorías pedagógicas, incluso abiertamente contrarrendencia respecto a la existente: véanse las ricas páginas dedicadas por Tiziana Pironi a la sueca Ellen Key, verdadera musa inspiradora de muchas innovaciones en 1900, a partir de la importancia de la infancia postulada en su *Il secolo dei fanciulli*. Parece notable el pragmatismo de Maria Montessori que conjuga la categoría de infancia con la voluntad de actuar por el bien concreto en la *Casa dei bambini*, como bien nos cuenta el denso ensayo de Manuela Gallerani.

Finalmente, el análisis de la participación de las mujeres en asociaciones o la colaboración activa en agrupaciones de tipo profesional o simplemente «femeninas» que en aquel periodo ven un notable crecimiento y difusión, tanto en Italia como en España. Nos documentan esta trayectoria tanto el ensayo de Idoia Fernández como el de Laura Sánchez Blanco, ambas cuidadas en profundizar en el papel de las mujeres en el ámbito de la filantropía y la ayuda a mujeres y niños, en un espacio cronológico bastante problemático como fue el periodo del Franquismo. Finalmente una alusión a la creación de una figura potente en su solemne y trágica teatralidad: *La madre* de Grazia Deledda, personaje indagado, de forma inteligente, por el análisis crítico de Filippo Secchieri.

Todas las protagonistas de los ensayos aparecen realmente como «madres

militantes» que han sabido, inteligentemente, conciliar vida, trabajo, actividades, ideales, para volver al compromiso social considerado dentro de un horizonte público, a veces con lacerantes consecuencias para su esfera privada.

Como ya se ha señalado, no es casualidad que el espacio cronológico donde viven las figuras femeninas en cuestión vaya desde la mitad de 1800 hasta los primeros decenios de 1900: se trata efectivamente de un periodo que puede ser considerado esencial por las luchas civiles y políticas de las primeras feministas en toda Europa. Lo que caracteriza a las mujeres objeto de la investigación es haber materializado de forma pragmática los principios básicos de una simple teoría emancipacionista para volcarse en el compromiso hacia los más débiles: Maria Montessori, con la *Casa dei bambini* en Roma, las muchas maestras que alfabetizaron Italia tras la Unità, las nacionalistas vascas que defendieron su cultura y su lengua en las *ikastolas*, Alda Costa que combatió por la dignidad de las mujeres docentes, Ellen Key que diseñó un mundo estéticamente perfecto para los niños, Mercedes Sanz Bachiller que dio de comer a niños pequeños españoles víctimas de la guerra. Por tanto todas tienen en común una espléndida utopía: hacer del futuro un lugar mejor comprometiéndose infatigablemente con el propio presente.

FERRERES, V. y XIOL RÍOS, J.A.: *El carácter vinculante de la jurisprudencia*, Madrid, Fundación Coloquio Jurídico Europeo, 2009.

«La ley es un asunto demasiado serio para ser dejado exclusivamente en manos de los jueces», decía incisivo Lord Simon en 1976 en una decisión controvertida ante la Cámara de los Lores del Derecho Inglés¹. Análogo a ello, en la actualidad, Víctor Ferreres Comella, Doctor en Derecho por la *Yale Law School*, Profesor de Derecho Constitucional de la Uni-

¹ Sobre el particular, *Id.*, ampliamente, «Miliangos v. Frank», 1976, AC 443, 481 B.

versidad Pompeu Fabra y, además, Profesor visitante de *New York University* y *Texas University*, y Juan Antonio Xiol Ríos, Magistrado del Tribunal Supremo desde 1987 y ganador del Premio Pelayo 2009 para juristas, sitúan la actividad judicial dentro de esos polémicos límites que demarca la ley para evitar la infracción de la norma. Una vez allí, con destreza y rigor científico los autores «destruyen» los obstáculos que impiden la plena actuación judicial y, sobre la base de los principios de seguridad jurídica, igualdad y objetividad (éste último fruto del análisis jurídico comparado del *Common law*), nutren la doctrina de la fuerza vinculante de la jurisprudencia y la instalan, de este modo, en un ámbito normativo equiparable al de la ley.

Dos claves son vitales para que los autores lleguen a este resultado: la primera, el rigor académico de Víctor Ferreres y, la segunda, la trayectoria y experiencia jurídica del Magistrado Juan Antonio Xiol. En la síntesis, en la actualización jurídica y en el uso del método comparado reside además otra de las ventajas que presenta *El carácter vinculante de la jurisprudencia*, especialmente, en una época en que a raíz de las decisiones judiciales del Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas (TJCE) se pone nuevamente en tela de juicio la vigencia de la doctrina del precedente judicial. En esta forma, y con correcto orden sistemático, la obra se aborda desde un doble prisma de análisis jurídico: Víctor Ferreres desarrolla, por un lado, sólidas soluciones teóricas frente al problema de no-vinculación en un título («sobre la posible fuerza vinculante de la jurisprudencia») que prepara, enseguida, la labor de demostración empírica de Juan Xiol, quien zanja la cuestión con argumentos propios de la práctica judicial de los tribunales nacionales y europeos a la luz del título «Notas sobre la jurisprudencia».

Desde el inicio Ferreres asume una posición afirmativa a la cuestión de si los jueces están obligados a interpretar y aplicar el Derecho de acuerdo con los cri-

terios establecidos por los tribunales superiores, y lo hace con base en un hecho por demás cierto y admitido en sede de la doctrina científica: «el conjunto de los materiales que integran el ordenamiento jurídico no siempre establecen con claridad cuál es la solución que hay que dar a los casos que se plantean en la práctica» (pág. 44). Con esta apertura, el autor contrasta las distintas objeciones al valor vinculante de la jurisprudencia (el principio de sujeción del juez al imperio de la ley, el principio democrático y el hecho de si el juez es mero intérprete de la norma, el problema de la independencia judicial y el no menos conflictivo uso de la evidencia intuitiva del juez en la solución de asuntos judiciales) sobre una base jurídica, no sólo fortalecida por la dinámica de los principios clásicos de seguridad jurídica e igualdad formal ante la ley, sino además por la deducción de un argumento poco utilizado entre nosotros pero muy frecuente en el mundo anglosajón: «el carácter vinculante de la jurisprudencia empuja al tribunal supremo en una dirección de imparcialidad u objetividad» (pág. 46), de cuyo planteamiento el autor extrae a favor de la autoridad de la jurisprudencia el principio de imparcialidad u objetividad judicial.

Aunque, a primera vista, este «pres-tamo» conceptual del derecho anglosajón se ajusta con dificultad al sistema continental, Ferreres logra aproximarlo con una demostración teórica decisiva: «si el tribunal supremo enfrentado a determinado supuesto respecto del que existe discusión, sabe que su decisión sienta jurisprudencia vinculante, tenderá a distanciarse de las particularidades del caso para ver los problemas que éste plantea desde una perspectiva más general y como el tribunal no puede saber de antemano qué personas protagonizan los pleitos que se entablen en el futuro, se ve empujado a adoptar la solución que sinceramente cree correcta bajo el Derecho vigente, haciendo abstracción de los concretos sujetos que son parte en el proceso actual y de sus circunstancias» (pág. 46).

Ello quiere decir que la tendencia del tribunal, en el supuesto descrito, descansaría en el criterio de objetividad. Con esta dinámica base jurídica, Ferreres logra desbrozar, por un lado, los inaprehensibles conceptos que cubren el margen de maniobra interpretativa de los jueces y, por otro lado, instalarse en el centro de la controversia más aguda que deriva del tema en cuestión. En el primer caso, con apoyo en el método comparado concluye que los tribunales en su conjunto gozan de un cierto poder de interpretación e integración del Derecho, en cuyo caso la cuestión ya no reside en la negación, sino en cómo distribuir ese poder en el interior de la propia organización. En el segundo caso, el autor asume, frente al histórico y críptico tema de si la jurisprudencia es fuente de derecho, una posición más bien descriptiva antes que normativa, inclinada al lado empírico y sin ánimo de construcción de una unidad conceptual, y aunque su examen despeja una vía de conexión con la fuente, el autor carece, creemos, de herramientas conceptuales suficientes como para intentar una aproximación eficaz al difícil tema de considerar si la jurisprudencia es fuente de derecho².

² Quizá este sea el punto frágil del discurso del autor y, desde nuestra óptica, justificado, ya que se trata de un viejo problema jurídico que ha supuesto una diversidad de opiniones y demasiada tinta. Es difícil, es verdad, afirmar la tesis de si la jurisprudencia es fuente de derecho; sin embargo, a la luz de los cambios de paradigmas actuales no parece que ello suponga una solución cerrada o, dicho de otro modo, imposible. De hecho, existe en el mundo jurídico claros precedentes en este sentido, baste para ello señalar el sistema anglosajón, como bien apunta el autor en su análisis jurídico-comparado (págs. 47 y 73), que admite la solución de que el juez sí crea derecho. Lo que ocurre es que se esgrimen soluciones aún con perspectiva local, dentro del paradigma vigente, y ante la falta de un método jurídico europeo consolidado, las soluciones son dominio de la complejidad y entonces resulta difícil deducir estándares de interpretación como llega a ser, en este caso, el ámbito de las fuentes de derecho. Muy a pesar de la ausencia de un método europeo (Flessner, A.: «Juristische Methode und Europäischen Privatrecht», *Juristen Zeitung*, 2002, p. 14), entiendo que desde la idea de

En suma, Ferreres arrostra esta doble dificultad con respuestas inteligentes de cara a propugnar un sistema jurídico moderno y, en este sentido, son especialmente relevantes, la creación de unas condiciones de posibilidad «que estimule un giro institucional y cultural» (pág. 75) por la excesiva carga procesal y los farragosos textos que contienen las sentencias y que a menudo ocultan una verdadera *ratio decidendi* y, de otro lado, el impulso al diálogo entre jueces en la solución de conflictos a través del interesante uso de la cuestión prejudicial en materia de interpretación normativa. Análogo a la idea de unificación jurídica europea, Ferreres concluye, con certeza, por reducir a una unidad la disparidad de criterios judiciales.

Pero hay más.

En *El carácter vinculante de la jurisprudencia*, Juan Antonio Xiol nos guía por una ruta de exquisitas deducciones conceptuales y demostraciones empíricas que inicia con la acepción estricta (clásica) de que «la jurisprudencia se predica sólo de la doctrina que emana de las decisiones de los órganos que se sitúan en la cúspide de la estructura judicial» (pág. 82) y termina con un excelente análisis de actualización jurídica que sitúa a la jurisprudencia en la dinámica del fenómeno de globalización del Derecho y amplía, de este modo, la relevancia del papel del juez, «dotado de poder e investido de la potestad de disposición que le reconocen

unificación existe una ruptura local a favor de un modelo europeo de armonización, un cambio de paradigma si se quiere, (Kuhn, T.: *The Structure of Scientific Revolutions*, The University of Chicago Press, 3rd edn, 1996), pero esta vez sobre la base del diálogo, con base en una interpretación amistosa del derecho como dice von Bar («*Gemeineuropäisches Deliktsrecht*, Beck, 1996, p. 406») en la que los clásicos límites de la jurisprudencia se van borrando a raíz de la fuerza de las decisiones judiciales del TJCE que tienen eficacia directa en relación con los sistemas jurídicos nacionales. Allí se constata una premisa empírica y «nachvollziehbar» (trazable), como dicen los alemanes, sobre cuya base se puede incardinar respuestas más satisfactorias a la idea de la legitimación de la jurisprudencia como fuente del derecho.

los espacios de discrecionalidad que resultan de la nueva realidad» (pág. 127), a fin de promover una acepción amplia (moderna) de la idea de jurisprudencia en el sentido que «[ella] ha pasado a ser la doctrina o criterios de interpretación del Derecho establecida por los tribunales, de cualquier clase y categoría al decidir las cuestiones que se les someten», [el subrayado es nuestro], (pág. 81).

Un salto cualitativo como éste, de lo estricto a lo abstracto y sin pretensiones de universalidad, ha sido posible merced al rigor científico del autor. En efecto, Juan Xiol, bajo el título «Notas sobre la jurisprudencia», apoya sus soluciones en una selección contrastada de opiniones solventes (Kelsen, Wittgenstein, Perelman, Hunter, Holmes, Dworkin, Michelman, Nino, Walzer, Habermas, Luman, Díez-Picazo, Nabal Recio, Ferrajoli, Mangiameli, Ely, De Otto, Ferrarese y Teubner, entre otros) y líneas de pensamiento jurídico (racionalismo, positivismo, normativismo, el Derecho como sistema, la lógica de la argumentación y el nuevo Derecho global sin Estado o pluralismo jurídico global). No sorprende, por ello, que en defensa de la lógica del precedente judicial, el lector encuentre estimaciones originales que se ajusten a las vicisitudes jurídicas actuales e inviten bajo ese rigor analítico y empírico del autor a la reflexión sobre la vigencia de los paradigmas jurídicos actuales.

En definitiva, *El carácter vinculante de la jurisprudencia* va más allá de la descripción de un mero cuadro de *status quo*, sus respuestas se ajustan más bien a la dinámica del proceso de transformaciones jurídicas actuales y su principal aporte llega a ser la apertura de patrones o ideas jurídicas cerradas a un marco más amplio de mecanismos de interacción de instituciones y de sujetos en orden a que ellos son actores de la configuración del mismo proceso. De allí, la convergencia de la idea de los autores en que la decisión del juez, tan polémica en la doctrina del valor vinculante de la jurisprudencia, logra instalarse en el ámbito del valor normativo

de la ley; y dada la europeización jurídica no debe extrañar que la norma y la jurisprudencia (la doctrina y demás operadores jurídicos) asuman un papel activo en la creación o construcción del derecho europeo actual; ya que como dice Kötz, contrario a lo que en su día dijera Lord Simon, «la unificación del derecho europeo es un asunto paradójicamente demasiado serio para ser dejado exclusivamente en manos del legislador»³.

John Albert Tito Añamuro

García Areito, L., Ruiz Corbella, M., y García Blanco, M.: Claves de la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual, Madrid, Narcea, 2009.

La Teoría de la Educación es uno de los ámbitos educativos más complejos de afrontar, para todos aquellos que se integran en la dimensión pedagógica, bien sea por cuestiones formativas, laborales o de interés socio-cultural. No en vano, se erige como una de las asignaturas claves en los programas de formación inicial de docentes, educadores y pedagogos, ya que en ella se asientan los pilares fundamentales de la actitud pedagógica de todos los profesionales de la educación (*toda teoría nos proporcionará los conocimientos necesarios para fundamentar nuestras decisiones prácticas*). Así pues, los autores de esta obra, Lorenzo García Areito, Marta Ruiz Corbella y Miriam García Blanco –consolidado equipo docente de esta asignatura en la Facultad de Educación de la UNED–, afrontan el desafío que supone desvelar las claves del marco teórico de la Educación, haciéndolo de una manera clara, concisa, accesible y enriquecedora. No en vano, el desarrollo de cada aspecto clave de este libro se complementa con ejemplos certeros, cuadros de síntesis, esquemas y gráficos, que facilitan la comprensión de los diferentes capítulos que componen la obra –catorce en total–.

³ Kötz, H.: *Europäisches Vertragsrecht, Band I: Abschluss, Gültigkeit und Inhalt des Vertrages*, Tübingen, Mohr, 1996.

A lo largo de su contenido, se abordan los temas clásicos que integran las bases de la *Teoría de la Educación*, comenzando por el papel del hombre frente a la educación, la naturaleza educable del ser humano y las diferentes aproximaciones al concepto *educación* –tanto etimológicas como conceptuales–, para introducir una propuesta constructiva de definición propia: *un proceso exclusivamente humano, que se produce a lo largo de toda la vida –proceso permanente– y que entiende a la persona como un todo –unidad psicofísica indivisible–, orientado hacia una finalidad concreta, la mejora y el perfeccionamiento del individuo y de la propia sociedad, así como el respeto de la exigencia que implica la dignidad y la libertad de la persona.*

En estos primeros capítulos también se pone el énfasis en los principios esenciales que deben orientar y presidir toda acción educativa, entre los que se destacan los de *individualización, creatividad, socialización, comunicación, participación, autonomía, actividad e integridad*. Se analiza la educación como proceso y como proyecto a lo largo de toda la vida, en el cual, la relación entre los agentes y los actores que participan de ellos ocupan un papel sustancial. Por tanto, debido a la importancia de esta relación, los autores se centran en esbozar un análisis del perfil docente, sus roles actuales y los retos de la profesionalización en la *Sociedad de la información y el conocimiento*. Del mismo modo, se describen los rasgos característicos de la persona como sujeto de educación –*singularidad, autonomía, apertura al mundo y a sus iguales, unidad*– y las dimensiones personales que posibilitan la propuesta de una educación integral, para el desarrollo pleno de la persona como ser humano y social.

En la segunda parte de esta publicación se describen los escenarios donde se producen los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como los criterios para elaborar una categorización entre los mismos (*educación formal, no formal e informal*), lo cual, le permite al lector una correcta diferenciación entre ellos y la

comprensión de su necesaria complementariedad en los tiempos que corren. Estos tres escenarios conforman una misma unidad que, bien gestionada, es capaz de proporcionar a las personas la elección de su propio itinerario educativo a lo largo de toda su vida, pues, *de manera independiente, ninguno de ellos puede cubrir las necesidades educativas de las personas en la sociedad moderna*. Así pues, las necesidades actuales se relacionan con los nuevos condicionantes (culturales, políticos y económicos), que determinan las funciones sociales de la educación actual en su conjunto: *como medio de control social, agente de cambio, agente de movilidad social y promotora del desarrollo*.

A continuación, se introduce otro de los aspectos esenciales de esta disciplina, relativo a los fines de la educación y a lo que se pretende conseguir con ella. El discurso propuesto por los autores elude los tradicionales planteamientos técnicos, centrándose su análisis en cuestiones más trascendentales para la Pedagogía, que pretenden responder *al tipo de persona queremos alcanzar y el modelo de sociedad que queremos construir*, en el que la *educación para la ciudadanía* ocupa un papel protagonista. Los fundamentos contextuales, sociológicos, antropológicos y axiológicos, otorgados a los fines de la educación determinarán la jerarquía de valores que debería acompañar al proceso educativo, lo cual, nos conduce al planeamiento de nuevas estrategias para la educación en valores y su consecuente evaluación.

En esta parte central de la publicación se acomete el imperativo de la reflexión y la conceptualización de la *teoría, la práctica y la técnica de la educación*, es decir, el estudio de la educación como acción humana frente a la acción pedagógica como objeto de la Ciencia, que implica el planteamiento de un corpus teórico, normativo, metodológico y práctico, así como la conveniente reflexión constante para evitar la especulación pedagógica. No en vano, el acceso al conocimiento

científico de la educación, sus características y evolución, son los que permiten acercarse a la *Pedagogía como Ciencia de la Educación*. Para estos autores, tras contextualizar el debate conceptual que necesariamente implica un obra de estas características, la Pedagogía es una ciencia que aporta fundamentación teórica, tecnológica y axiológica dirigida a explicar, interpretar, decidir y ordenar la práctica de la educación.

Los últimos capítulos se dedican a los desafíos actuales a los que se enfrentan la educación y la sociedad moderna, determinados por la consolidación de la *Sociedad del conocimiento y la información*, el poder de las Nuevas Tecnologías en la dimensión educativa y los cambios que derivan hacia un nuevo paradigma educativo –*la educación a lo largo de toda la vida y las nuevas competencias claves*-. En este sentido, resulta fundamental el acercamiento y la comprensión del nuevo marco de acción política en la Unión Europea, complementario y subsidiario de las políticas nacionales de los Estados miembros, como es el caso de España. Esta publicación, escrita y editada por personal de la UNED, se cierra con un capítulo dedicado a la educación a distancia, su conceptualización, características, potencial y dificultades, como alternativa a los tradicionales modelos de formación.

En su conjunto, se trata de una publicación muy digna y coherente, que combina los aspectos tradicionales de esta materia con los nuevos planteamientos, desafíos y características de la educación en el S. XXI, todo ello sustentado en una sólida y extensa bibliografía específica de la materia. Para concluir, sólo podemos recomendar encarecidamente su lectura, asegurando que será de gran interés para todos aquellos que quieran adentrarse o profundizar en *las claves de la educación*.

Alfonso Diestro Fernández

HERNÁNDEZ, DÍAZ, José María (Editor): Cien años de pedagogía en España, Valladolid, Ediciones Castilla, 2010.

En otoño de año 2005 se pusieron en marcha en Salamanca las *Primeras Conversaciones Pedagógicas de Salamanca*, coordinadas por el profesor José María Hernández Díaz. Precisamente, el resultado científico de aquellas *Primeras Conversaciones* queda materializado en esta obra, donde se recogen las diferentes aportaciones realizadas por destacados autores en el terreno pedagógico sobre el devenir de las disciplinas más predominantes entre las que conforman el extenso ámbito científico de la Pedagogía durante el último siglo.

El libro está estructurado en ocho capítulos en los que se abordan los aspectos más significativos y destacables en la evolución de las disciplinas más importantes que conforman el *corpus* científico de la Pedagogía. En el primero de ellos, titulado *Un siglo de Historia de la Educación en España como disciplina (1898-2010)*, el profesor José María Hernández Díaz presenta, los principales hitos y referentes de la génesis, construcción, desarrollo y consolidación de la Historia de la Educación como disciplina en nuestro país, entendiendo ésta como mediación social, científica y cultural.

En el segundo estudio titulado *Andanzas de la Teoría de la Educación (vistas, hechas y contadas por un alumno de Salamanca)*, el profesor Ángel García del Dujo se ocupa del análisis de esta disciplina. Su propósito es proporcionar una visión de lo que hoy es, y para qué sirve la Teoría de la Educación. Todo ello, sin dejar hacer una referencia al pasado, con el objetivo de que ésta sea útil para comprender cómo se ha ido configurando y desarrollando hasta alcanzar el estado que hoy presenta.

A continuación en *La Educación Comparada: consolidación de un espacio del saber pedagógico*, la profesora Clementina García Crespo nos presenta un análisis detallado y sistemático de esta disciplina en un momento donde no existe demasiado con-

senso en torno al estado en el que se encuentra esta materia. Algunos piensan que se está en un momento de retroceso o estancamiento, mientras que muchos tienen opiniones contrarias a estos planteamientos, puesto que la situación actual de la Educación Comparada se podría calificar de afianzamiento de este saber pedagógico. La autora justifica este planteamiento desde una doble perspectiva que integra los dos principales campos que delimitan la vida académica, la docencia y la investigación.

Por su parte, Manuel de Puelles Benítez nos plantea una reflexión en torno a *La Política de la Educación como disciplina académica: ayer y hoy*. Esta disciplina que se puede calificar como joven, puesto que en España su incorporación al currículum se produce en los años setenta del pasado siglo XX, nace en el seno de la ciencia política, adopta sus enfoques, aparato categorial y paradigmas, lo que explica en parte los problemas metodológicos y epistemológicos que esta materia presenta para conseguir su consolidación académica. Según el autor, los campos de conocimiento objeto de estudio de esta disciplina pasarían por el análisis de los valores, los actores, las instituciones educativas, el currículum, las políticas educativas, así como los niveles supranacionales de decisión que conformarían su nervio básico.

La profesora María Clemente Linares en su estudio referido a la *Didáctica y currículum en los estudios de Pedagogía*, persigue clarificar la didáctica como campo de estudio que evoluciona continuamente y del mismo modo analiza los cambios que se han venido produciendo en el objeto de estudio, en su extensión y en su intención.

María del Carmen Ortiz González, en su artículo, *De la Pedagogía Terapéutica a la Educación Especial (desde la óptica profesional)* aborda la temática de las personas con discapacidad y los conceptos de Pedagogía Terapéutica y su misión formativa en el aprendizaje de los comportamientos sociales. La autora analiza el proceso histórico de esta ciencia subsi-

diaria de la Pedagogía, la Medicina y la Psicología en el ámbito español, exponiendo además sus experiencias personales. El texto concluye con un planteamiento sobre las perspectivas que se abren en el nuevo milenio en este campo educativo y la aplicación de políticas sociales e inclusivas.

La formación de profesores, elemento transversal en los estudios de Ciencias de la Educación es el título de la aportación del profesor Leoncio Vega Gil, en la que nos presenta el devenir histórico de las relaciones académicas entre la formación de maestros y las ciencias de la educación. El autor sostiene la tesis de que esas relaciones académicas vienen filtradas por una historia de encuentros y desencuentros, de lucha entre la teoría y la práctica, tratando de verificarla a lo largo de su estudio. Para ello, en primer lugar se centra en el análisis de los modelos académicos de la formación de maestros y las ciencias de la educación, para posteriormente ocuparse de las características y los rasgos definitorios de la relación académica existente entre ambas, una vez examinado el carácter universitario de los modelos de formación de docentes.

El libro finaliza con la contribución de Eugenio Otero Urtaza, sobre *Manuel Bartolomé Cossío en el contexto de la pedagogía europea*. El autor, nos sumerge en el estudio de algunos de los aspectos más destacables de las relaciones que Cossío mantuvo con los principales focos de la pedagogía europea, los cuales tendrán gran incidencia en la configuración de su pensamiento educativo.

Para concluir, afirmar que esta obra estimula la reflexión crítica y el análisis constructivo y actualizado de las disciplinas más importantes que integran el campo de la Pedagogía, y por ello puede ser de gran utilidad para la preparación de maestros, profesores, especialistas en el ámbito de la pedagogía, la educación y ciudadanos en general interesados en conocer de primera mano los procesos de formación de la sociedad española.

Alexia Cachazo Vasallo

HERNÁNDEZ HUERTA, J. L., SÁNCHEZ BLANCO, L. Y PÉREZ MIRANDA, I. (Coords.): *Temas y perspectivas sobre educación. La infancia ayer y hoy*, Salamanca, Globalia, 2009.

La obra que a continuación se reseña supone la primera publicación de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación (AJITHE), aparecida con motivo de la celebración de su primer congreso, los días 19 y 20 de noviembre de 2009, en Salamanca. Con este trabajo colectivo, coordinado por el equipo salmantino de esta entidad, se inaugura la colección *Temas y perspectivas sobre educación*, cuyo primer volumen lleva por título *la infancia ayer y hoy*, haciéndose eco del XXº aniversario de la Convención de los Derechos del Niño. Afirmar los coordinadores de la publicación que, *el mencionado aniversario de la CDN y el creciente interés de la comunidad de jóvenes investigadores por la infancia han motivado este compendio de propuestas, impresiones propias, nuevas perspectivas, experiencias y encuentros, cuyo propósito no es otro que reflexionar, profundizar y discutir, en un Foro de Educación dedicado a la infancia*. En este trabajo han participado más de una veintena de jóvenes investigadores, buena parte de ellos doctores y otros que se están formando para serlo, provenientes de diferentes universidades repartidas por el territorio español (Salamanca, Madrid, Barcelona, Valencia, Granada, Sevilla, Málaga, Lérída, Badajoz...) de todos ellos miembros de AJITHE.

Concretamente, esta publicación dedica en su primera parte una especial atención a las formas que en la España contemporánea se han adoptado para la protección de la infancia, a la actividad lúdica infantil como elemento formativo de primer orden en la escuela y fuera de ella, a la educación como motor y vía para el desarrollo en los países menos favorecidos y a las nuevas propuestas para una ciudadanía infantil europea de corte cosmopolita, libre, equitativa, solidaria y responsable. De ello se encargan los doctores J. F. Rodríguez López (Sociedad

Protectora de los Niños), E. Prieto Jiménez (Universidad Pablo Olavide de Sevilla), A. Payá Rico (Universidad de Valencia), y quien esto suscribe, A. Diestro Fernández (UNED), el mismo que además tiene el privilegio de inaugurar este volumen 1, con un trabajo titulado *la Convención de los Derechos del Niño: de la utopía normativa a la ciudadanía infantil europea*.

En este primer capítulo se expone una particular visión de la CDN y sus realizaciones concretas a lo largo de estos veinte años a favor de sus cuatro principios fundamentales (1. no discriminación del menor, 2. interés superior del niño, 3. derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo integral, 4. así como a la ciudadanía infantil, en forma de respeto por las opiniones e intereses del niño). La realidad de la CDN es favorecedora para el continente europeo –donde se cumplen casi los cuatro–, pero desoladora para gran parte del resto del mundo, mostrando a la CDN como una utopía normativa política que no llega a todos los niños del mundo. ¿Estamos ante un caso de desmotivación política por la infancia o de un cinismo político similar a los protocolos de defensa medioambiental como el emprendido en Kioto? En cambio, en el marco europeo, el valor de la ciudadanía infantil y las experiencias que la motivan son cada vez más influyentes y habituales. La protección de los derechos de la infancia no tiene parangón en los países desarrollados con los que están en vías de desarrollo. Precisamente, del caso español nos habla Juan Feliz Rodríguez, con su trabajo titulado *la protección de la infancia en España, ayer y hoy*, donde presenta una revisión histórica de la protección social de los derechos infantiles, desde la perspectiva de la filantrópica *Sociedad Protectora de los Niños*, institución que remonta sus actividades ciento setenta años atrás, con el establecimiento de los primeros sanatorios marinos –colonias infantiles de recuperación en la playa– y los consultorios médicos para niños con déficit de salud. No obstante, argumenta este autor que en el caso del

devenir histórico de nuestro país, *una de las características básicas ha sido el olvido y la desprecupación por la infancia*, hasta la aparición de la Ley de Protección de la infancia de 1904 y su desarrollo normativo en 1908. Completa su trabajo con algunas de las actividades que en la actualidad desarrolla la Sociedad Protectora de los Niños.

En el tercer capítulo, titulado *la otra infancia. La educación para el desarrollo como pieza clave*, a cargo de Esther Prieto, se muestra una visión de la difícil realidad y los obstáculos que sufren los niños que viven en países subdesarrollados o en vías de desarrollo, centrandose su atención en el caso de nuestro país vecino, Marruecos. Ante la precaria situación de muchos niños magrebíes y de otras zonas desfavorecidas, plagada de injusticias y desigualdades sociales, la educación se erige como motor capaz de reducir las abruptas brechas sociales acaecidas en ese contexto. Y, como sostiene la profesora Prieto, *la formación de la ciudadanía desde la infancia es la pieza clave que dotará a las personas de los medios necesarios para convivir en consonancia con los valores democráticos. De ahí que apostemos por la educación como el eje central para la evolución de la ciudadanía en general y de la infancia en particular*. El cuarto capítulo de esta primera parte, está dedicado a un tema capital para los niños y para su desarrollo integral: *el juego y los juguetes*. Andrés Payá nos ofrece un interesante repaso histórico de la actividad lúdica en la escuela española contemporánea, que nos evoca recuerdos y sensaciones entrañables de nuestra niñez, con su trabajo *Infancia, juego y escuela. Perspectiva histórica*. En este viaje hacia el pasado, como el propio Payá indica, se complementa la visión lúdica de la educación *con algunos de los testimonios de los educadores más relevantes de la pedagogía española, así como de las principales iniciativas y experiencias que aspiraron a lograr una educación de la infancia más activa, integral y lúdica*. A su vez, en este trabajo podemos encontrar las diferentes aplicaciones del juego a la

pedagogía infantil, en concreto, en la educación física, intelectual, social y estética.

En la segunda parte, titulada *la infancia ayer y hoy*, se recogen doce aportaciones y estudios de los jóvenes investigadores de AJITHE, que abarcan una gran variedad de ámbitos relacionados con el tema central de esta publicación. Estas propuestas abarcan desde el pensamiento de grandes pedagogos como Fröebel, (*La pelota como primer juguete del niño*, de Mariana Alonso, y *La educación de la primera infancia desde guarderías de caridad a los jardines fröebelianos en Venecia, siglo XIX*, de Antonella Cagnolati), a la influencia de Celestin Freinet en la pedagogía española (*El periódico escolar Baixeras -1934-1936-, del Grupo Escolar Baixeras de Barcelona. Otro ejemplo de la aplicación de las técnicas Freinet en España durante la II República*, de J. L. Hernández Huerta y Laura Sánchez). A su vez, también se incluyen *Perspectivas históricas, relativas La atención a la diversidad en educación infantil* (de Ana M^a Castaño) o *la infancia en tiempos de guerra. Los niños refugiados durante el conflicto bélico español -1936-1939-* (de J. L. Hernández Huerta y Laura Sánchez); cuestiones tan relevantes como el *Tratamiento de la educación intercultural en centros de menores* (de M^a Paz López), los estudios sobre aspectos instrumentales como *el cuaderno de clase como fuente de análisis de la realidad escolar* (de Mariana Alonso), o proyectos tan actuales e innovadores como el INCLUD-ED (de la Comisión Europea), que persiguen *Transformaciones educativas de éxito para la superación de la exclusión social: contribuciones desde la investigación científica de máximo nivel* (de Rocío García), actuando desde la escuela para la transformación del contexto cercano.

En un trabajo como éste no podían faltar sendos estudios relativos un tema crucial para la infancia y la pedagogía actual, como son las *Razones para implantar la materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en España* (de Erika González), que se completa con una

aportación comparada, en forma de *Análisis de la asignatura de educación para la ciudadanía en primaria, en Francia y España* (de Patricia Quiroga), que ofrecen una interesante perspectiva de análisis. Completan esta segunda parte dos trabajos dedicados al valor del juego en la infancia en dos contextos educativos particulares, como son las *Ludotecas: una propuesta actual desde una perspectiva histórica* (de Natalia Reyes) y los proyectos de participación infantil como la Ciudad de los Niños o el Club Europeo CDN, *El juego como elemento de integración infantil. La experiencia de la CDN de Villanueva de la Serena* (de Sergio Manzanedo).

La última parte de esta obra colectiva está dedicada a los temas y perspectivas sobre educación, una sección abierta a las propuestas de estudios e investigaciones emprendidos por los miembros de AJITHE –ocho en total en esta sección-, que abarcan una gran variedad de temas relativos al ámbito de estudio de nuestro campo, la Teoría y la Historia de la Educación, y otros anejos, que también han tenido cabida en este volumen 1, por el interés y la calidad de sus propuestas presentadas. Así pues, Francisco J. Rebordinos, nos habla de la influencia del *Regeneracionismo y la educación en Zamora, en el tránsito del siglo XIX al XX* y Laura Ruiz y Gregor Siles nos recuerdan cómo fue *La participación de las mujeres en los Ateneos Libertarios durante la II República*. Por su parte, Sara González nos acerca al *poder de la Iglesia en la Universidad de los años 50: en su persecución de obras literarias en el lectorado de francés de la Universidad de Salamanca*, Verónica Cobano, trata el tema de las *Repercusiones socioeducativas en la institución matrimonial en Gran Casablanca (Marruecos)* y Jon Ingelmo nos hace llegar la interesante experiencia emprendida en *La Universidad de la Tierra, México, como una propuesta de aprendizaje convivencial*. La parte más axiológica y filosófica de esta publicación la afrontan Jordi García, *Caminar y pensar: la existencia del sabio itinerante*, y Oscar A. Jiménez, *El ideal pedagógico del genio: una utopía ro-*

mántica, que nos aproxima al pensamiento de Hölderlin, Schopenhauer y Nietzsche. Así mismo, Iván Pérez, se hace cargo de la parte más virtual del aspecto lúdico en la infancia, presentando su investigación y planteamiento de análisis sobre el *Género y el análisis de los videojuegos*.

En definitiva, AJITHE y los coordinadores de esta primera edición de *Temas y perspectiva sobre educación*, dedicado a la infancia ayer y hoy, han dado el primer paso y pretenden hacer camino en su compromiso con la actividad editorial y científica de los jóvenes investigadores en España en el marco del EEES, propiciando y estableciendo un foro de encuentro, debate y reflexión, donde dar cabida a los futuros profesores titulares, catedráticos e investigadores I+D+I de la universidad del mañana.

Alfonso Diestro Fernández

MELENDRO ESTEFANÍA, M. (Director): *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*, Madrid, Editorial UNED, 2010.

Comenzar a leer un libro es como emprender un viaje. Precisamente, este libro se ocupa del viaje de todos aquellos que transitan desde la adolescencia a la vida adulta en situación de dificultad social. En este recorrido hasta llegar a ser persona adulta, cualquier joven ha de seguir una trayectoria socioeducativa coherente y arraigada a una serie de valores firmes que sirvan de sustento ante las diferentes problemáticas por las que se atraviesa. De hecho, hacerse adulto es por sí mismo un paso repleto de problemas y conflictos al que, en el caso que nos ocupa, se han de añadir situaciones de desventaja social.

De acuerdo con este planteamiento, el presente libro pretende acercar a la comunidad educativa los resultados de un estudio realizado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Cooperativa de Iniciativa Social Opción 3. Se trata de una investigación con jóvenes desfavorecidos de nuestro país que se en-

cuentran en un periodo evolutivo propio de la adolescencia tardía. En este sentido, se presta especial interés a los jóvenes tutelados que proceden del sistema de protección de menores.

El estudio combina una metodología de *investigación-acción* junto a soportes de información y *análisis de datos* de tipo *cuantitativos* y *cualitativos* para atender a cinco grandes objetivos que guardan relación con: determinar el contexto en el que se desarrolla la intervención socioeducativa de los jóvenes más vulnerables; conocer las características del tránsito a la vida adulta de aquellos que participaron en programas de inserción sociolaboral; valorar la incidencia del modelo de intervención socioeducativa utilizado hasta el momento; establecer un perfil de los profesionales que se ocupan de intervenir con esta población prestando especial atención a las estrategias socioeducativas que utilizan; y por último, conocer las debilidades, fortalezas y posibilidades que ofrecen los programas de inserción sociolaboral.

La aparición de un estudio de estas características es una buena noticia, pues atiende a una necesidad social y educativa que se había empezado a tratar internacionalmente pero que en nuestro país no se había atendido desde una perspectiva científica-aplicada, cercana a los intereses de los profesionales y de las entidades que trabajan con esta población.

Sin lugar a dudas el autor de esta obra, Miguel Melendro, realiza un intento arriesgado pero exitoso –que debería ser acogido y retomado por otros autores– al presentar los resultados de su estudio con rigor pero sin dejar de ser un escrito sencillo al alcance de cualquier lector cercano al ámbito educativo. A su vez, el libro tiene la virtud de acercar al lector a la problemática que viven estos jóvenes sin desvirtuarlos del objetivo de la investigación.

Debemos decir que el autor opta por una introducción que no es la habitual. En este sentido, presenta el libro desde el punto de vista del joven Rubén

Ayuso. Con esta presentación, el autor logra acercar al lector a la realidad de la que se ocupa el estudio y confiere al libro el poder de un mensaje genuino, auténtico y perdurable, así como del valor de la humanidad que siempre debe regir cualquier propuesta de este tipo.

Seguidamente, el autor disecciona su obra en cuatro partes. En la primera de ellas, se atiende con profundidad al diseño de investigación a lo largo de tres capítulos. De tal modo, realiza una exposición sobre el estado de la cuestión que se caracteriza por no ser una simple y sencilla acumulación de citas, sino que el autor selecciona sus referencias, tratando de ofrecer aquello que cree que aporta algo a la idea general del tránsito a la vida adulta por parte de los jóvenes en dificultad social. Por lo tanto, que el lector no piense que se va a encontrar con todo lo que se ha escrito sobre el tema. Asimismo, es significativo que el autor no diferencia entre autores del entorno francófono y anglosajón de los del habla española. Posteriormente, el autor nos muestra los objetivos del estudio y la metodología que se utilizó.

La segunda parte, se ocupa de mostrar los resultados del estudio descriptivo. En cuatro capítulos perfila el contexto de la investigación: las características de los jóvenes del sistema de protección; los programas de inserción sociolaboral; la perspectiva empresarial; el punto de vista de los jóvenes sobre su situación y sus inquietudes sobre el Programa de Empleo y el propio Sistema de Protección de Menores; finalmente, se ocupa de recoger el punto de vista de los profesionales que intervienen con estos jóvenes.

La tercera parte, constituida por tres capítulos está dedicada a mostrar los resultados de un estudio de relaciones entre diferentes variables. Estos resultados se muestran desde la perspectiva de los jóvenes, de los profesionales que se ocupan de ellos y de los empresarios. En esta parte, el autor sintetiza mediante la utilización de tablas, los resultados de su

trabajo en un intento de ayudar al lector y avanzar en el conocimiento del problema de estudio. Este recurso hace muy agradecida la lectura y demuestra una especial sensibilidad hacia el lector.

Finalmente, la cuarta parte, se ocupa de las conclusiones de la investigación y las propuestas de intervención a la vista de los resultados. Debemos hacer notar que la visión aportada por el autor, a la luz de los resultados del estudio, apunta directamente al núcleo del problema de investigación: la incidencia de la intervención socioeducativa con este tipo de poblaciones. Así pues, desde una perspectiva pedagógica devuelve y restituye el protagonismo a los jóvenes y a los profesionales que trabajan con ellos. Para ello, propone un modelo de intervención socioeducativa basado en estrategias e itinerarios flexibles que permiten abordar situaciones de incertidumbre adaptándose a las necesidades y posibilidades de cada joven.

En definitiva, se trata de un libro muy recomendable que permite al lector preguntarse por cuestiones que muchas veces la sociedad evita plantearse, al menos de forma deliberada. Mediante la lectura de este libro es más que probable que cuando el lector reflexione sobre lo leído sea consciente de los aciertos y errores de las intervenciones educativas. Dado que facilita la identificación de los riesgos a los que los éstos jóvenes se enfrentan, así como las concepciones que tienen acerca de su perspectiva de vida.

Ángel de Juanas Oliva

REBORDINOS HERNANDO, Francisco José: *La Catedral de Gramática de Benavente (1589-1845)*, Benavente, Ayuntamiento de Benavente-Concejalía de Cultura, 2010.

Los colegios de humanidades, cátedras de gramática o estudios de latinidad son diferentes términos que con bastante frecuencia y pocos matices diferenciadores se utilizan a la hora de hacer referencia a una misma realidad educativa. Estas instituciones, que podríamos equi-

parar anacrónicamente a la educación secundaria actual, carecían de un status definido en sí mismas, es decir, no profesionalizaban de manera directa para el ejercicio de una ocupación, sino más bien posibilitaban una serie de conocimientos propedéuticos para el acceso a otros estudios como los universitarios o incluso la carrera eclesiástica. Sin lugar a dudas, nos encontramos ante uno de los establecimientos más característicos de la España moderna, junto a las escuelas de primeras letras donde los niños aprendían los saberes básicos de leer, escribir y contar, así como la instrucción en la doctrina cristiana. Estos centros van a desempeñar un papel primordial en la enseñanza del latín, puesto que desde la Edad Media, era el idioma en el que se expresaba la ciencia, por lo que era pertinente, antes de cursar cualquier estudio universitario, el conocimiento de la gramática latina. En esta ocasión, la obra que se presenta al lector recoge el caso particular de los estudios de gramática que se impartieron en la localidad zamorana de Benavente, merced a la dotación testamentaria del canónigo Don Alonso de Carvajal a finales del siglo XVI.

Concretamente el estudio está estructurado en seis capítulos o partes claramente delimitadas. En el primer apartado que lleva por título *Los estudios de gramática en la España del Antiguo Régimen*, el autor realiza una aproximación conceptual y evolución histórica de esta institución educativa tan popular en la España moderna. Decir que su origen debemos buscarlo en la tradición medieval y dentro de su sistema, en la ordenación de las disciplinas del trivium: Gramática, Dialéctica y Retórica. Su popularidad y crecimiento durante el siglo XVI fue desmesurado, por lo que fue necesario legislar al respecto, apareciendo de esta manera la Pragmática Sanción de Felipe IV de 10 de febrero de 1623, conocida también como ley 34 en la que se prohibía la fundación de estos estudios en ciudades o villas donde no hubiese corregidor y suprimía aquellos que no superasen los 300 ducados de renta. De

igual modo, se ofrece un detenido análisis de los diferentes establecimientos encargados de impartir la Gramática: escuelas palatinas, municipales, privadas, universitarias, colegios de jesuitas, Seminarios Conciliares, Órdenes religiosas y Obras Pías, así como la organización de estas enseñanzas.

En el segundo capítulo dedicado al *Marco geográfico y consideraciones históricas de Benavente*, se presenta un breve pero muy completo y detallado análisis del medio natural, de la población y del devenir y coyuntura política de la villa de Benavente y su terrazgo, lugar en el cual se inscribe el objeto de estudio. Durante la Edad Moderna, esta localidad podríamos situarla a medio camino entre lo rural y lo urbano, con una economía eminentemente agraria y una población que oscilaba entre los 2000 y los 3000 habitantes. La historia de Benavente estará ligada desde 1398 y hasta finales del siglo XIX a la familia portuguesa de los Pimentel, cuando Enrique II entregó la villa a título de ducado al noble portugués Don Juan Alfonso Pimentel, convirtiéndose de este modo en cabeza de un extenso condado. La importancia eclesiástica de la misma se hace patente en los seis conventos que existieron –tres masculinos y tres femeninos–, así como sus numerosas parroquias. Con una tradición cultural muy arraigada, durante los siglos modernos el panorama educativo local se caracterizaba por la existencia de varias instituciones dedicadas a la enseñanza de los jóvenes.

El tercer epígrafe, titulado *La Cátedra de Gramática de Benavente (1589-1845)*, se centra en la génesis y la fundación de estos estudios de origen pío en 1589, patrocinados por el canónigo natural de la villa benaventana Don Alonso de Carvajal. El antecedente y precedente más inmediato de estas enseñanzas se encuentra en la escuela de gramática municipal que ya existía en la localidad desde el siglo XV. En esta ocasión nos encontramos ante un acuerdo entre el fundador y el consistorio benaventano para

poner en funcionamiento un establecimiento de gramática, pues mientras el canónigo aportaba la cantidad económica necesaria para sufragar los gastos de los docentes, el ayuntamiento se comprometía a habilitar el local o aula en el cual llevar a cabo la docencia. Destaca la constitución de un Patronato con funciones de inspección, administrativas y de gobierno integrado por seis representantes de las tres comunidades de regulares de la villa. Una característica importante de los estudios implantados por el canónigo Carvajal, era el sistema de financiación basado en los censos. Es decir, el censo consistía en una especie de préstamo de cierta cantidad de capital a un tipo de interés fijo, realizado entre un *censualista* que era la persona que cobraba la renta, y un *censatario* que era quien la satisfacía. Esta opción fue una fórmula bastante aceptable, puesto que en cierto modo se garantizaba de esta manera la supervivencia de la misma. En cuanto a las aulas en las que se impartía la docencia, podemos apuntar que a lo largo de la historia de los estudios nunca existió un edificio *ad hoc* para este cometido. En general eran casas alquiladas que también servían de vivienda para los docentes, pero mal acondicionadas, amenazando ruina, escasa ventilación y humedad, que muchas veces hacía insostenible el ejercicio de la enseñanza.

El estudio de los aspectos económicos y materiales sobre los que se fundamentó la enseñanza de la Gramática en Benavente no puede desligarse de los protagonistas humanos, por lo que en el cuarto capítulo relacionado con *Los preceptores del Estudio benaventano* se hace referencia a los dómines que regentaron las aulas de gramática. El perfil profesional del preceptor encargado de la docencia debía ser clérigo y tener una buena formación, preferentemente adquirida en una de las tres universidades más importantes del reino –Salamanca, Valladolid o Alcalá–, el cual tenía que realizar un formal ejercicio de oposición, aportando previamente la fe de bautismo y la infor-

mación de la buena vida y costumbres. Aparte del preceptor principal del Estudio, existía la singularidad de un repetidor o decurión que ayudaba al preceptor o maestro principal y se encargaba de la docencia de los alumnos principiantes. La estimación social de estos docentes nunca estuvo valorada en su justa medida y las condiciones en las que llevaban la docencia eran muchas veces muy poco decorosas, teniendo que desempeñar otras profesiones por la escasez de salarios.

En el quinto apartado dedicado a *Los estudiantes de la Cátedra de Gramática de Benavente*, el autor reflexiona acerca del alumnado que asiste al estudio de gramática en Benavente, siendo en sus inicios pertenecientes a las capas medias altas de la sociedad. Sin embargo, una singularidad de la fundación pía residía en que estos estudios serían gratuitos para siempre jamás para todos aquellos jóvenes vecinos de la villa y sus contornos. Con motivo de la reducción de las rentas de la obra pía fue necesario por parte de los padres de los alumnos, aportar cierta cantidad mensual para gastos del preceptor. A pesar de esto existieron las conocidas como *becas para pobres*, dentro de lo que se denomina promociones y ayudas al estudio, para que los jóvenes no se viesen privados de esta educación. Estos estudios divididos en dos niveles: mayores y menores, tenían una marcada orientación eclesiástica, puesto que también eran frecuente que estudiaran doctrina cristiana, amén de participar en cuantos oficios religiosos se organizaran en la villa, tales como novenarios, procesiones, así como las preceptivas misas por el alma del fundador en la Iglesia de San Juan del Mercado como éste había dejado dispuesto en su testamento.

Finalmente, en el último capítulo titulado *Enseñanzas y medios didácticos*, se presenta un detenido análisis del currículum estudiado por los jóvenes que acudían a las aulas de gramática. El encargado de establecer tanto las materias como los libros que debían de leer los

alumnos era el Patronato. En un primer nivel los discípulos se iniciaban en los primeros rudimentos de la gramática – morfología, sintaxis, declinaciones-, para pasar después, una vez asimilado estos conceptos, al estudio de las obras de autores clásicos como Virgilio, Plauto, Terencio, Juvenal. También era frecuente la utilización de la obra de Antonio de Nebrija, así como la traducción de textos del latín al castellano y viceversa, para asimilar de este modo mejor la lengua. El periodo académico comprendía desde San Lucas –18 de octubre- hasta San Juan –24 de junio- con tiempos de vacaciones en los que se daba la singularidad por ejemplo de seguir con las clases en verano para que los estudiantes no olvidasen los contenidos impartidos durante el curso.

Unas conclusiones, así como las referencias bibliográficas y epígrafe documental concluyen la monografía. Esta investigación ofrece al lector la posibilidad de conocer en profundidad todos los detalles de una institución educativa de carácter benéfico-social como fue la cátedra benaventana, desde su fundación en 1589 hasta su desaparición merced a las desamortizaciones eclesiásticas del siglo XIX. Todo ello nos lleva a pensar en los modos de pensar de los individuos ante la muerte, por lo que muchas personas pudientes, llegando el final de sus días, testamentaban a favor de la piedad popular para conseguir de este modo algún tipo de propiciación con la divinidad por vía redentora de la educación. Es una obra pionera en el sentido de que la Historia de la Educación de la localidad de Benavente y su entorno está por construir. Esta investigación contribuye de manera significativa tanto a la historia educativa de esta localidad zamorana como a la Historia de la Educación general, ya que tampoco es muy común que los investigadores se decidan por el estudio de este tipo de instituciones que tanta proliferación tuvieron en la España moderna. Existe una buena articulación de la visión macroscópica con la microscó-

pica, puesto que el hilo conductor de la obra se inserta en la realidad española del momento, superando de este modo el carácter localista del que corren el riesgo este tipo de estudios. Nos encontramos ante el segundo volumen del servicio de publicaciones del Ayuntamiento de Benavente en el que se ha cuidado mucho su edición, a todo color y donde las imágenes y tablas que acompañan el contenido, facilitan la comprensión del lector y armonizan el discurso pedagógico.

VALLE, J. (dir.): *Actas del III Seminario Educación para una convivencia en libertad*, Madrid, Fundación para la Libertad, 2010.

La publicación muestra el duro trabajo de recopilación de prometedoras ponencias que conformaron lo que, hoy por hoy, podemos sentir como una cita ineludible en el calendario de educadores y profesionales de la enseñanza.

La *Universidad Autónoma de Madrid* pretende con estos seminarios convertirse en un espacio universitario de libertad y convivencia que, acostumbrado al debate, al intercambio de ideas, a la argumentación y al consenso entre sus pares, ofrece la Facultad de Formación del Profesorado y Educación como el mejor escenario con el que podía contar un acto que promueve la reflexión y debate educativo.

Impulsando dicho objetivo cuenta con la colaboración de la *Fundación para la Libertad* personalizada en uno de sus patronos, José María Segura Zurbano, y en Ana Elorrieta, al frente de la Secretaría General. Gracias a su generosa colaboración y a la afluencia masiva de solicitudes de asistencia se hace realidad este tercer seminario.

Por su parte, Javier M. Valle y Jesús Manso, director y coordinador del seminario ofrecen, el primero, su reconocida experiencia en la celebración y gestión de actos como éste y una dilatada trayectoria profesional a cargo de la educación a nivel nacional e internacional. Y, el segundo, su empeño y dedicación ilusio-

nada hacia el tema que nos ocupa, *la educación para una convivencia en libertad* junto a la fuerza y creatividad de ideas que aporta su juventud. Su labor ha sido esencial para convertir el reto que supone esta celebración en un ejemplo que ilustra las premisas que convierten a un campus universitario en un *Campus de Excelencia Internacional*.

Esta celebración ha estado precedida, en el año 2008, por el II Seminario «*Un pacto escolar*» que puso sobre la mesa la necesidad que la comunidad educativa tiene de un consenso nacional en materia de educación. Acabamos de presenciar la primera propuesta de pacto hecha por el que antes fue rector de la Universidad Autónoma de Madrid y hoy lleva como Ministro de Educación la comprometida tarea de reconducir el sistema educativo español hacia un gran debate que culmine dando respuesta a las necesidades y debilidades de nuestros alumnos y educadores.

El seminario, con una duración de 20h, se constituía de cuatro ámbitos temáticos que ayudaban al asistente a enfocar áreas de interés educativo a través de ponencias, mesas de debate, paneles de expertos y cine fórums. Precedido y finalizado de una Conferencia Inaugural y de unas Conclusiones, el acto contaba con cuatro ámbitos. El Ámbito I, titulado «*El centro social y el marco normativo: El sistema educativo como vertebrador de una convivencia en libertad*»; el Ámbito II, «*El centro escolar: Realizaciones concretas de libertad y convivencia en los centros escolares*»; el Ámbito III, «*La educación no formal: La educación no formal y la construcción de una convivencia plural*»; y, por último, el Ámbito IV, «*La persona: El equilibrio necesario: libertad individual y convivencia social*».

Comienza, por tanto, con la aportación de Francisco Gómez Martínez, Doctor en Filosofía y actual colaborador de la Fundación para la Libertad. Su Conferencia Inaugural, titulada «*La educación y el equilibrio entre convivencia y libertad*», constituyó un realista panorama sobre la

situación de la educación en la actualidad. Así, señala que *en este contexto de deshumanización, de decadencia generalizada, el objetivo de toda genuina educación, no puede ser otro que recuperar la dignidad de la persona y enseñar a vivir humanamente*. Y, citando a Fernando Savater, apunta «*la principal tarea de la humanidad es producir más humanidad. Lo principal no es producir más riqueza o más desarrollo tecnológico, todas esas cosas que no son, por otra parte, desdénables, sino que lo fundamental de la humanidad es producir más humanidad, es producir una humanidad más consciente de los requisitos del ser humano*». Invita a todos los presentes a producir esa *humanidad más humana* en un contexto marcado por la gran presencia con la que cuentan la violencia, el egoísmo, la intolerancia, el materialismo... pero aún así concluye aupando a los presentes hacia el cambio, un cambio por la vida lleno de esperanza, que permitirá que los alumnos y el mundo puedan ser mejores.

La encargada de abrir el primero de los ámbitos es Elena Vázquez, profesional del Área de Estudios e Investigación Educativa del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Su Ponencia, «*Educación para la convivencia: investigación y marco de actuaciones en las administraciones públicas*», dio a conocer a los asistentes las investigaciones educativas que sobre *la educación para la convivencia* existen en el contexto internacional y nacional. Y, desde una perspectiva descriptiva, las actuaciones promovidas por las Administraciones Educativas.

La segunda parte de este primer *Ámbito* continuaba con una Mesa de Debate en la que participaban José Manuel Pousada, Vicepresidente de Galicia Bilingüe; Ferrán Gadea, profesor de la Universidad de Barcelona; y Saro Manrique, directora de la Unidad de Proyectos Educativos de Mondragón Lingua. Todos ellos enriquecieron el Debate con opiniones meditadas y dependientes de la circunstancia propia con la que cuenta la Comunidad Autónoma que representan. Ofrecieron opinio-

nes que van desde el respeto de elección de lengua ya sea la una, la otra o ambas; la visión preventiva de preservar el uso de todas las lenguas; hasta la visión de conservar la lengua propia pero haciendo un ejercicio de reflexión y reelaboración de las maneras y finalidades que impulsan a esta conservación.

El segundo de los ámbitos fue inaugurado con la conferencia de Luis Toribio, Orientador del IES Clara Campoamor (La Solana, Ciudad Real). Da a conocer el proyecto que está desarrollando en un centro de secundaria para promover la participación educativa y cívica. Demuestra que innovar y cambiar la realidad del entorno escolar no es tarea fácil pero que puede ser posible con estrategias como la mediación, la dramatización, la autorregulación de las conductas y la resolución de problemas.

A continuación, el segundo *Ámbito* ofrecía a los asistentes presenciar un Panel de Expertos cuyo eje central disertaba sobre *la diversidad cultural y la pedagogía de la interculturalidad*. Contaba con M^a Jesús Vitón, profesora del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la UAM, Vicente Llorent, Profesor de la Universidad de Sevilla y Antonia Parras, Asesora Técnico Docente del IFIIE. La interviniente, M^a Jesús Vitón, defendía la diversidad como el motor de la orientación y del currículo que transforma la escuela. Vicente Llorent, por su parte, aporta gran cantidad de datos sobre los flujos migratorios, la diversidad cultural, étnica y religiosa de los países europeos. Y, por último, Antonia Parras acercó a los asistentes al inmenso trabajo realizado por el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en la Educación (CREADE), en su misión de ofrecer toda la información y los recursos posibles para la gestión de la diversidad en España a través de su plataforma virtual.

El tercero de los ámbitos comienza dando paso a tres experiencias que sirven de ejemplo pragmático de cómo es posible la construcción de una conviven-

cia plural. La primera de ellas ha sido relatada por Juan Pedro Núñez, profesor de la Universidad Pontificia de Comillas, titulada «El escultismo: un modelo de educación en convivencia y de desarrollo de la libertad personas». Le seguía una brillante intervención de Alfonso Diestro, profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), titulada «La experiencia del Club Europeo CDN». Y por último, la emotiva participación de siete de los protagonistas de la experiencia que relataba Lola Izuzquiza, profesora del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la UAM, titulada «El Programa de Formación para la Inclusión Laboral de Personas con Discapacidad Intelectual de la UAM».

Continuaba este tercer *Ámbito* con una Mesa de Debate en la que estaban invitados profesionales de la comunicación representantes de importantes cadenas televisivas del país. Discurren sobre si los medios de comunicación social en realidad educan para una convivencia o para la violencia y si de alguna manera liberan o adoctrinan a los televidentes. Los ponentes fueron: Edurne Arbeloa del Canal 4; Javier Valiente, periodista y María Esther del Moral, Universidad de Oviedo, Presidenta de la ATR de Asturias.

Completando los ámbitos II y III el profesor José Luis Almarza, del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la UAM, dirige un Cine Forum de dos días con la proyección y posterior debate enriquecedor de las películas «*La clase*» (Francia) y «*La ola*» (Alemania). Esta idea novedosa en la edición de este año contó con una entusiasta participación de los estudiantes que demandaron más iniciativas de esta naturaleza. Ambas películas reflejan la realidad que puede estar viviendo cualquier aula escolar y la importancia de la figura del profesor dentro del contexto educativo.

El cuarto y último de los ámbitos del acto contaba con la presencia de Juan Carlos Torre, profesor de la Universidad Pontificia de Comillas, que diserta en su ponencia sobre *el desarrollo personal para un individuo libre que convive en sociedad*

aludiendo, entre otros factores imprescindibles, la predisposición y actitud para Aprender y seguir Aprendiendo. Puesto que, según el ponente, un individuo libre que convive en sociedad requiere de «... *la transformación individual como persona, para ser capaz de enfrentarse cognitivamente, emocional y conductualmente a los retos que la existencia plantea...*»

El seminario culminó con unas ricas conclusiones recopilatorias a cargo de los relatores encargados de cada núcleo temático: Jesús Manso (*Ámbito I*), Alfonso Diestro (*Ámbito II*), Esther Prieto, (*Ámbito III*) y Luis Toribio (*Ámbito IV*).

El libro de las *Actas* se completa, además, con el capítulo de Jesús Manso, Coordinador de este III Seminario, que lleva a cabo un análisis reflexivo de los debates de las distintas sesiones y que agrupa bajo el título: *El reto de toda la comunidad educativa: la educación para una convivencia en libertad*. En este capítulo interrelaciona las actuaciones de cada uno de los implicados en el proceso educativo escolar responsabilizando a todos ellos, de igual medida, de la situación actual de la educación. Concluye con una visión de apoyo y optimismo citando a Delors (1996:18) «*Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación*».

La publicación *Actas del III Seminario de Educación para una convivencia en libertad* es el resultado de un espacio académico, alejado de partidismos ideológicos o de demagogias instrumentalizadas. Entre sus líneas se pretende ofrecer al lector una muestra de perspectivas educativas que cuentan con un arduo trabajo de reflexión comparado. Gracias a éste, la obra se convierte en un valioso instrumento de apoyo a educadores que deseen implementar la teoría en práctica, reflexionar problemáticas ajenas o propias y, sobre todo, enriquecer su formación teórica y práctica con una evidencia más de que el cambio y la mejora de la escuela se están produciendo.

Cynthia A. Martínez Garrido

What a wonderful World

I see trees of green, red roses too
I see them bloom for me and you
And I think to myself what a wonderful world.

I see skies of blue and clouds of white
The bright blessed day, the dark sacred night
And I think to myself what a wonderful world.

The colors of the rainbow so pretty in the sky
Are also on the faces of people going by
I see friends shaking hands saying how do you do
They're really saying I love you.

I hear babies crying, I watch them grow
They'll learn much more than I'll never know
And I think to myself what a wonderful world
Yes I think to myself what a wonderful world.

Bob Thiele & George David Weiss. *What a wonderful World*, 1967.
Interpretación original de Louis Armstrong.

Foro de Educación ha sido concebido como un lugar de encuentro, como un *foro* —en el sentido más genuino de la palabra— en el que se hable alto y claro de educación, cultura y sociedad, en el que la crítica, el pensamiento y el estudio sean los principales acicates para hacer de educación, cultura y sociedad algo mejor.

La finalidad primordial de *Foro de Educación* es *dar la palabra*, una palabra surgida del trabajo y la reflexión, sometida al diálogo y contrastada con otras *voces* que en ocasiones no son escuchadas o que simplemente son silenciadas.

Así pues, *Foro de Educación* es un cauce de expresión y de comunicación abierto, independiente y alejado de cualquier tipo de partidismo, ya sea éste ideológico o educativo, donde aquellos que aún se siguen preocupando por los asuntos educativos, culturales o sociales pueden *tomar la palabra* libremente y sin cortapisas.

NORMAS DE COLABORACIÓN PARA LA REVISTA

1. Se pueden presentar las siguientes colaboraciones, siempre originales e inéditas: artículos documentados, ensayos o artículos de opinión o reflexión, reseñas, comentarios de películas, poemas, experiencias y proyectos. Se admiten originales en los siguientes idiomas: español, inglés, portugués, italiano y francés.
2. La extensión de los artículos documentados no pasará de las dieciséis páginas, la de los artículos de opinión o reflexión no superará las diez páginas, la de las reseñas y comentarios de películas no sobrepasarán las tres páginas, y la de las experiencias y los proyectos las cinco páginas.
3. Los artículos documentados y los ensayos deberán ir acompañados de un resumen, en español o cualquier otro idioma admitido y en inglés, que no supere las 150 palabras y de tres a cinco palabras clave, en ambos idiomas, definitorias del contenido del trabajo. Asimismo se acompañará de título en inglés.
4. Las colaboraciones se enviarán a la siguiente dirección de correo electrónico: jlhhuerta@mac.com
5. Todas las colaboraciones deberán ser presentadas en fuente *Times New Roman*, peso del cuerpo 12 puntos, interlineado 16 puntos (automático) y páginas numeradas.
6. Las referencias bibliográficas y las citas deberán seguir la fórmula elegida por el autor, pero siempre la misma, y, en cualquier caso, deberán figurar los siguientes datos: para *publicaciones no periódicas*, nombre y apellidos del autor, título de la publicación, lugar de edición, editorial, año de publicación y páginas citadas; para *publicaciones periódicas*, nombre y apellidos del autor, título del artículo, nombre de la revista o publicación, número o volumen, año de publicación y páginas referidas; y para *capítulos de libro, actas de congresos y publicaciones similares*, nombre y apellidos del autor, título del capítulo o trabajo citado, autor del libro o semejantes, título de la monografía, lugar de edición, editorial, año de publicación y páginas referidas.
7. Los colaboradores remitirán, junto con sus trabajos, el nombre y apellidos, teléfono, dirección de correo electrónico, lugar y puesto de trabajo.
8. La dirección y el consejo de redacción revisarán las colaboraciones y las someterán a una evaluación externa. El sistema de evaluación se realizará por «pares ciegos», normalmente del comité científico de la revista. La decisión se comunicará a los colaboradores proponiendo, si es el caso, las oportunas modificaciones en el plazo máximo de cinco meses. Los originales aceptados se publicarán en el primer volumen con disponibilidad de páginas. La dirección se reserva el derecho de publicación.
9. Se excluirá cualquier artículo grosero, destructivo o que contenga críticas gratuitas.
10. *Foro de Educación* no se hace responsable de las manifestaciones u opiniones expresadas por los autores en la revista, ni tiene por qué compartirlas necesariamente.

Entidades colaboradoras:

Caja España / Caja Duero

MPA Museo Pedagógico de Aragón

Librería Hydria (Salamanca)

Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación (AJITHE)

Asociación de Jóvenes Historiadores (AJHIS)

